

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXVI

NÚMERO 145

Ángela Victoria Vera, Jorge Enrique Palacio y Luceli Patiño
POBLACIÓN INFANTIL VÍCTIMA DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Lara López Hernández y Antonia Ramírez García
MEDIDAS DISCIPLINARIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: ¿SUFICIENTES CONTRA EL ACOSO ESCOLAR?

Ángel Alberto Valdés, Ertty Haydeé Estévez y Agustín Manig
CREENCIAS DE DOCENTES ACERCA DEL *BULLYING*

María Cristina Núñez, Chantal Biencinto,
Elvira Carpintero y Mercedes García
ENFOQUES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Albert Gras, Carlos Becerra, Andrés Fernando Reyes,
José Alejandro García y Manu Forero
EVIDENCIAS PARA LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE FÍSICA

Francisco Javier Perales, Óscar Burgos y José Gutiérrez
EL PROGRAMA ECOESCUELAS

•••

Imanol Ordorika y Marion Lloyd
TEORÍAS CRÍTICAS DEL ESTADO Y LA DISPUTA POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

María Paula Pierella
LA AUTORIDAD PROFESORAL EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

Belinda Arteaga y Siddhartha Camargo
LA ORGANIZACIÓN DE LOS ARCHIVOS HISTÓRICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO
Y EL APORTE DE SU CONTENIDO A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Santiago Pérez-Aldeguer
LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA

•••

Mario Rueda, Sylvia Schmelkes y Ángel Díaz-Barriga
LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

- Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México.*
Dr. Patrick Boumard, *Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia.*
Dra. Rosalba Casas, *Universidad Nacional Autónoma de México, México.*
Dr. Cristián Cox Donoso, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.*
Dra. María de Ibarrola Nicolín, *Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México.*
Dr. Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina.*
Dr. Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA.*
Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá, *Universidad de Valencia, España.*
Dr. Humberto Muñoz, *Universidad Nacional Autónoma de México, México.*
Dr. Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*
Dra. Ma. Cristina Parra, *Universidad de Zulia, Venezuela.*
Dr. José Francisco Soares, *Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.*
Dr. Emilio Tenti Fanfani, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
Dra. Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina.*
Dra. Alicia Vargas Porras, *Universidad de Costa Rica, Costa Rica.*
Dr. Guillermo Zamora Poblete, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.*

COMITÉ EDITORIAL

- Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), María Isabel Belausteguigoitia Rius (FFyL-UNAM),
Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM), Graciela Cordero Arroyo (UABC),
Adrián de Garay Sánchez (UAM –Azcapotzalco), Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México),
Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS), Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM),
Rodrigo López Zavala (UAS), Andrés Lozano Medina (UPN), Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco),
Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Estela Ruiz Larraguivel (IISUE-UNAM), Lya Sañudo Guerra (SEJ).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

Perfiles Educativos ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), Scientific Electronic Library Online (Scielo México), Scielo Citation Index (Scielo-Thomson Reuters), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

Perfiles Educativos es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2014, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se prohíbe la reproducción total o parcial de los artículos sin autorización. No se devuelven originales. La correspondencia debe dirigirse a Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, México, D.F. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$225.00 M.N. Extranjero: USD 75.00. Precio del ejemplar: \$60.00 M.N. Información sobre suscripciones a los teléfonos 56 22 69 95, ext. 2023. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor, mediante certificado expedido el 23 de febrero de 1982. Se tiraron 500 ejemplares en junio de 2014.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
ÁNGELA VICTORIA VERA MÁRQUEZ, JORGE ENRIQUE PALACIO SAÑUDO Y LUCELI PATIÑO GARZÓN	12
Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar <i>Child victims of the armed conflict in Colombia</i> <i>The dynamics of subjectivity and inclusion within a school setting</i>	
LARA LÓPEZ HERNÁEZ Y ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA	32
Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar? <i>Disciplinary measures in educational centers: Is enough being done to counteract bullying?</i>	
ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO, ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NENNINGER Y AGUSTÍN MANIG VALENZUELA	51
Creencias de docentes acerca del <i>bullying</i> <i>Teacher beliefs regarding 'bullying'</i>	
MARÍA CRISTINA NÚÑEZ DEL RÍO, CHANTAL BIENCINTO LÓPEZ, ELVIRA CARPINTERO MOLINA Y MERCEDES GARCÍA GARCÍA	65
Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria <i>Approaches to diversity, learning strategies and motivation in secondary education</i>	
ALBERT GRAS-MARTÍ, CARLOS BECERRA LABRA, ANDRÉS FERNANDO REYES-LEGA, JOSÉ ALEJANDRO GARCÍA-VARELA Y MANU FORERO-SHELTON	81
Evidencias para la renovación de la enseñanza universitaria de Física Una aplicación de la estrategia REUBE <i>Evidence for the renewal of university education in Physics:</i> <i>An application of the REBUT strategy</i>	
FRANCISCO JAVIER PERALES-PALACIOS, ÓSCAR BURGOS-PEREDO Y JOSÉ GUTIÉRREZ-PÉREZ	98
El programa Ecoescuelas Una evaluación crítica de fortalezas y debilidades <i>The Eco-Schools program</i> <i>A critical evaluation of strengths and weaknesses</i>	

Horizontes

- IMANOL ORDORIKA Y MARION LLOYD 122
Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización
Critical Theories of State and the dispute over higher education in the era of globalization
- MARÍA PAULA PIERELLA 140
La autoridad profesoral en la universidad contemporánea
Aportes para pensar las transformaciones del presente
Professorial authority in the contemporary university
Contributions for consideration regarding present-day transformation
- BELINDA ARTEAGA Y SIDDHARTA CAMARGO 157
La organización de los archivos históricos de las escuelas Normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación
The organization of the historical archives of Normal –teacher-training– schools in Mexico and the contribution of their contents regarding the history of education
- SANTIAGO PÉREZ-ALDEGUER 175
La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula
Music as a tool for fomenting cross-cultural competence in the classroom

Documentos

- MARIO RUEDA BELTRÁN, SYLVIA SCHMELKES Y ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA 190
La evaluación educativa
Presentación del número especial de *Perfiles Educativos* 2013
La evaluación en la educación superior
Educational assessment
Introduction to special issue of Perfiles Educativos 2013
Assessment in higher education

Reseñas

- GUNTHER DIETZ Y LAURA SELENE MATEOS CORTÉS 206
Interculturalidad y educación intercultural en México
Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos
por: Beatriz Rodríguez Sánchez y Victorina Becerril Molina
- NORMA DELIA DURÁN AMAVIZCA (COORDINADORA) 213
La didáctica es humanista
por: Eréndira Yadira Cruz Cruz

Editorial

Desarrollo académico y producción científica: la sombra del dictaminador

La lógica gubernamental que ha acompañado a las reformas aplicadas a los sistemas de educación superior en las últimas décadas, ha tenido como objetivo mejorar el desempeño académico de las instituciones y su nivel de producción científica. No son pocos los trabajos que brindan testimonio sobre el efecto de estas reformas en la organización de las instituciones y en las diversas actividades de los académicos. A partir de aquéllas se han implementado programas de evaluación institucional y de desempeño que han transformado sustancialmente las actividades de los académicos, cuya labor principal se centraba en la docencia; ahora, éstos están siendo cada vez más incitados a dedicar parte importante de su tiempo a la investigación, con el fin de publicar. Esto es así, dado que bajo el principio de “publicar o perecer”, su trabajo puede ser cuestionado en el marco de los nuevos parámetros de valoración de las actividades académicas.

En pocos años, publicar artículos en revistas científicas se ha constituido en uno de los factores más destacados para valorar el desempeño de los académicos. No es extraño, por tanto, que el volumen de artículos en revistas científicas esté experimentando un incremento tendencial en la mayoría de países e instituciones educativas. En el caso mexicano, según datos de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), entre 2005 y 2011, el volumen de trabajos científicos registrados en revistas iberoamericanas pasó de 2 mil 621 a 3 mil 119, un crecimiento de 19 por ciento (Castañares *et al.*, 2013). Al mismo tiempo, según el Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas realizado por la UNAM, la producción mexicana en revistas indizadas en Web of Science (Thomson Reuters) entre 2007 y 2012, pasó de 7 mil 130 a 10 mil 762, lo que significa un incremento de 51 por ciento (EXECUM, 2014).

Concomitante a la necesidad de publicar, los parámetros para valorar la producción de los académicos afrontan cambios sustanciales, puesto que cada vez es más relevante dónde se publica. De esta forma, se han venido conformando una serie de apreciaciones que permean a la comunidad académica, según las cuales es más valioso publicar en ciertas revistas, por ejemplo, en aquéllas que forman parte de determinados índices internacionales, como es el caso de las que participan en el denominado Core del índice Web of Science (anteriormente ISI, Thomson Reuters) o del índice Scopus de la empresa Elsevier; o bien, en

el caso nacional, en revistas que forman parte del Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Estas tendencias en cierta forma afectan a las revistas científicas, puesto que están influyendo en el grado de selectividad de algunas de ellas ante el incremento del volumen de artículos que reciben, aspecto que se agrava bajo las prácticas que algunos programas de posgrado están asumiendo en el sentido de buscar que sus estudiantes publiquen en revistas de reconocido prestigio como parte de sus requerimientos de formación. A esta selectividad se añaden ciertos criterios por parte de las revistas científicas, necesarios para su correcto proceder, aunque no siempre sean explícitos para los autores, como por ejemplo, no publicar en demasía artículos de investigadores bajo la misma adscripción institucional que la revista, la rotación constante de los cuadros de dictaminadores, los cuales, a su vez, deberán ser de adscripción institucional y nacionalidad diversa, o bien, aumentar el volumen de artículos de otros países, entre otras cosas.

En este nuevo panorama hay que tener presente la frágil fiabilidad de la divulgación del trabajo científico, que esencialmente descansa en el método de revisión de expertos o por pares (*peer review*, en inglés), dado que cada cierto tiempo el ámbito científico es sacudido por noticias sobre fraudes académicos u otro tipo de problemas que intentan poner en entredicho ese método.

A pesar de que el sistema de revisión por pares es el mecanismo más aceptado para valorar el trabajo científico, no está exento de problemas, como lo muestran diversos estudios. Uno de los más conocidos es el de Peters y Cesi (1982, citado en Armstrong, 1982 y en Campanario, 2002), quienes tomando como base doce trabajos que habían sido publicados con anterioridad en reconocidas revistas de Psicología, volvieron a mandarlos a las mismas revistas cambiando los nombres y adscripción de los autores originales (poniendo instituciones menos prestigiosas). El resultado fue que a pesar de que intervinieron 38 personas (entre editores y árbitros) en la revisión de los trabajos, solamente en tres casos se descubrió que ya habían sido publicados, es decir que los nueve restantes fueron enviados a un nuevo dictamen. Y más adelante, como resultado del proceso de dictaminación, ocho de ellos fueron rechazados argumentando problemas graves de metodología.

Con frecuencia, como ya decíamos, este sistema es sacudido por denuncias de fraude, como ocurrió en 2004 con Hwang Woo-Suk, quien junto con su equipo publicó los resultados de una investigación sobre clonación en la prestigiosa revista *Science*; a la postre se descubriría que sus datos eran falsos. Recientemente, Haruko Obokata, quien publicó su investigación sobre células madre en la revista británica *Nature*, está siendo investigada bajo la misma sospecha.

La revisión o arbitraje por pares en doble ciego, donde se conserva el anonimato tanto de autores como de árbitros, es una de las alternativas más utilizada

en las revistas científicas. Esto es así, dado que se considera que son los especialistas en las disciplinas sobre las que versan los artículos, los más aptos para emitir un juicio sobre la originalidad, validez e impacto que pueden tener en el ámbito científico y académico; además, se asume que mediante este procedimiento se procura evitar el conflicto de intereses o el trato preferente hacia los investigadores más reconocidos.

Pero la difusión del trabajo científico a través de las revistas de investigación enfrenta otros problemas, como por ejemplo, el hecho de que las revistas más prestigiosas tienen que afrontar un cada vez más estricto proceso de selección que usualmente se ve afectado por la falta de consistencia en los juicios de los árbitros dictaminadores, el rechazo a trabajos que proponen nuevos enfoques o que no son compartidos por el evaluador, la falta de rigurosidad en la evaluación, etc. (Bunge, 2006). En este sentido, es factible reconocer que no siempre se publican en las revistas científicas todos los trabajos que lo merecen, no obstante, hasta la fecha, y ante la falta de algo mejor, el sistema de revisión por pares de expertos se mantiene como el mejor mecanismo para valorar el trabajo científico y salvaguardar la integridad y el prestigio de las revistas científicas.

Así, en el contexto de las reformas educativas que han exacerbado la necesidad de los académicos para publicar, el trabajo de los dictaminadores expertos es cada vez más necesario, puesto que, parafraseando a Richard Smith, quien fuera director durante 13 años de la revista *The British Medical Journal*, en principio la ciencia procede de buena fe, confiando en que los experimentos o cuasi-experimentos se hicieron, que los sujetos bajo estudio participaron efectivamente y que los resultados se obtuvieron como se dice; no obstante, continua Smith, esto lleva a que resulte más fácil hacer trampa en la ciencia que en un casino, donde en principio nadie confía en nadie (Sainz, 2007). De esta forma, la ciencia queda ampliamente expuesta a quienes proceden con prácticas que resultan contrarias a la práctica científica, ya sean deliberadas o accidentales.

En este sentido, aunque falible, la evaluación por pares de expertos es la mejor herramienta con que cuentan las revistas científicas para divulgar el trabajo científico, sea para valorar el apropiado tratamiento académico de los temas, la pertinencia de los referentes y metodologías utilizados en la realización de los trabajos y la validez de sus resultados; así como para apoyar a las revistas en la detección de la falsedad de información, el plagio o el autoplagio, actos que ocurren con cierta frecuencia ante la presión por publicar que tienen los autores.

Ciertamente, la falsedad de información y el plagio no tienen justificación. No obstante, sobre el plagio es necesario estar atentos al debate que recientemente se abrió en torno al caso de Zygmunt Bauman, quien tras recibir una acusación de plagio señaló que los académicos de alto prestigio no están obligados a seguir las reglas de referencia que indican los manuales (Spinak, 2014). Por su parte, el autoplagio ha sido un tema menos tratado en razón de que, desde el punto de vista de los derechos de autor, no parece ser un delito (Spinak, 2013).

Sin embargo, esta práctica, que alude a la re-utilización de material propio que ya fue publicado sin indicar la referencia anterior, puede ser considerada como una falta de ética o mala conducta; ello, pese a que desde el punto de vista del autor, puede parecer tan absurdo como robar en su propia casa (Spinak, 2013). De esta forma, aunque los límites del autoplagio aún no están definidos y pueden ir desde presentar el mismo trabajo para que sea publicado como original, hasta la inclusión de algunos párrafos de forma idéntica a los de un material ya publicado, esta práctica puede llegar a constituir un serio problema para las revistas científicas.

Por otra parte, vale la pena señalar que, contrario al importante papel que juegan los dictaminadores expertos en la divulgación del trabajo científico, es exiguo el beneficio que reciben. De hecho, usualmente no reciben pago económico o en especie, siendo que el beneficio que obtienen simplemente se reduce a un reconocimiento que certifica su participación y el agradecimiento por parte de las revistas. Certificado que, hasta donde se sabe, recibe poca atención en sus evaluaciones de desempeño académico por parte de las instituciones.

En este sentido, es de destacar la participación de los académicos que aún se encuentran dispuestos a desempeñar este trabajo con entusiasmo y rigor científico, pues ante el alud de actividades que han tenido que asumir como parte de las reformas a la educación superior, es claro que la falta de reconocimiento institucional que recibe la dictaminación de trabajos científicos juega un papel contrario al que se pretendía promover: la correcta producción y divulgación del trabajo científico. Ante esta situación, no es raro que algunos académicos declinen su participación argumentando la carga de trabajo y falta de tiempo; o bien, procedan de forma un tanto laxa en su evaluación. En razón de ello, sea pues éste un merecido reconocimiento a los dictaminadores responsables a cuya sombra se finca la calidad del trabajo científico en nuestro país.



En este número 145 de *Perfiles Educativos* se presentan once trabajos que abordan temas educativos diversos; confiamos en que serán de amplio interés para nuestros lectores.

En la sección *Claves* se incluyen seis artículos de investigación. El primero, “Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar”, aborda problemas que tienen que ver con la forma en que una comunidad escolar de una zona urbana de Colombia atiende a niños que han sido desplazados por el conflicto armado. En este trabajo, elaborado por Ángela Victoria Vera Márquez, Jorge Enrique Palacio Sañudo y Luceli Patiño Garzón, se presta especial atención a las dificultades que se presentan en los centros escolares para atender apropiadamente a estos niños y, en razón de ello, a los retos que afronta el sistema escolar para

favorecer las prácticas de inclusión de niños que asumen características especiales, como los desplazados.

Los dos siguientes artículos abordan cuestiones sobre el acoso escolar y el *bullying* en escuelas de educación básica. En el artículo elaborado por Lara López Hernández y Antonia Ramírez García, “Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar?”, mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas realizadas con alumnos, maestros y padres de familia analizan la relación que se establece entre tres conceptos: convivencia, disciplina y acoso escolar. A partir de sus resultados concluyen que a pesar de que en la muestra de estudiantes que analizan es bajo el porcentaje de acoso escolar, proponen la necesidad de elaborar alternativas para evitar que este tipo de prácticas se presenten en las aulas de clase. Por su parte, el artículo de Ángel Alberto Valdés Cuervo, Ety Haydeé Estévez Nenninger y Agustín Manig Valenzuela, “Creencias de docentes acerca del *bullying*”, está orientado a analizar las concepciones que tienen los docentes sobre las causas que provocan el *bullying*; así como las estrategias que éstos utilizan para prevenirlo. Con base en sus resultados, los investigadores resaltan la necesidad de incidir en las creencias de los docentes, pues señalan que ellas los llevan usualmente a derivar la responsabilidad del problema hacia otras instituciones (como la familia), lo cual los lleva a reducir el margen de acción que podrían asumir los centros escolares para controlar el *bullying*. Este trabajo, por lo tanto, aporta importantes elementos para reflexionar sobre el papel que deben asumir los centros escolares ante este problema que ha adquirido mucha actualidad.

El siguiente artículo, realizado por María Cristina Núñez del Río, Chantal Biencinto López, Elvira Carpintero Molina y Mercedes García García, “Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria”, está orientado a explorar las estrategias de aprendizaje y los patrones de motivación que presentan los alumnos desde la perspectiva de la atención a la diversidad. Entre sus aportes, las autoras concluyen sobre la conveniencia de que la institución escolar adopte un enfoque inclusivo de atención a la diversidad puesto que, según sus resultados, favorece el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

En el artículo, “Evidencias para la renovación de la enseñanza universitaria de Física: una aplicación de la estrategia REUBE”, Albert Gras-Martí, Carlos Becerra Labra, Andrés Fernando Reyes-Lega, José Alejandro García-Varela y Manu Forero-Shelton, proponen una estrategia de análisis que puede ser desarrollada en los centros escolares y a partir de la cual se pueden plantear innovaciones pedagógicas que tomen en cuenta el contexto institucional para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Este trabajo seguramente resultará de interés para los docentes y directivos de las instituciones educativas que muestran preocupación por los resultados académicos de los jóvenes universitarios.

Esta sección se cierra con el trabajo que presentan Francisco Javier Perales-Palacios, Óscar Burgos-Peredo y José Gutiérrez-Pérez, “El programa Ecoescuelas: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades”, donde mediante dos metodologías procuran un estado del arte sobre las Ecoescuelas, el cual tiene como finalidad resaltar las líneas de acción estratégica que han seguido estos centros para constituirse en subsistemas ambientalmente comprometidos. La fundamentación documental de este trabajo resalta la función que desde el sistema escolar se puede realizar para el cuidado del medio ambiente.

En la sección *Horizontes* en esta ocasión se presentan cuatro trabajos que esperamos resulten de amplio interés para nuestros lectores. Abre la sección un interesante trabajo que presentan Imanol Ordorika y Marion Lloyd, “Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización”, donde abordan el análisis de los cambios políticos que se vienen presentando en las instituciones de educación superior como resultado de las tensiones a las que son sometidos bajo el marco de la globalización. Estas tensiones, señalan los autores, se manifiestan a través de los objetivos contrapuestos que desde el Estado y la sociedad se exige que cubran las instituciones de educación superior, como la demanda de producir mano de obra calificada para el mercado global o constituirse en líderes en la economía del conocimiento, mientras que al mismo tiempo se les requiere democratizar el acceso para los grupos menos favorecidos. En perspectiva, indican los autores, es necesario tomar en cuenta las relaciones de poder dentro y fuera de las instituciones y un enfoque fincado en el concepto de hegemonía con el fin de comprender mejor los cambios y tensiones a las que con sometidas las instituciones de educación superior.

En el artículo de María Paula Pierella, “La autoridad profesoral en la universidad contemporánea. Aportes para pensar las transformaciones del presente”, se realiza una revisión bastante amplia del concepto de autoridad. Se parte de una revisión teórico-analítica sobre el concepto, para después analizar los cambios que éste presenta en el contexto de la modernidad y sus transformaciones al ser aplicado en el contexto de las instituciones educativas del presente. Finalmente, el trabajo incorpora las visiones que tienen los estudiantes universitarios sobre dicho concepto, las cuales se caracterizan por las asimetrías que se presentan entre alumnos y profesores en relación con el conocimiento.

Posteriormente, el trabajo que presentan Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, “La organización de los archivos históricos de las escuelas normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación”, documenta la relevancia que ha tenido un programa orientado a rescatar los archivos históricos de las escuelas normales, tanto para lograr una mejor comprensión de la historia de la educación en México, como de la función que han desempeñado las escuelas normales en la formación de los profesionales de la educación.

Para cerrar esta sección se presenta un artículo que resalta la importancia que puede tener la música popular para mejorar las relaciones interculturales en

el contexto educativo. Este trabajo, elaborado por Santiago Pérez-Aldeguer y titulado, “La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula”, tiene un enfoque singular y propositivo, donde la música ocupa un lugar protagónico para el mejoramiento de las relaciones interculturales en el ámbito escolar.

En la sección *Documentos* se presenta una revisión de las participaciones que tuvieron Sylvia Schmelkes, Angel Díaz-Barriga y Mario Rueda Beltrán durante el evento celebrado el 20 de marzo de 2014, con motivo de la presentación del número especial 2013 de *Perfiles Educativos*. La coordinación de este número estuvo a cargo de Mario Rueda Beltrán y Susana García Salord y su tema central versó sobre la evaluación en la educación superior. En cuanto al documento, un aspecto que cabe destacar es que las participaciones que tuvieron los especialistas durante el evento señalado no se remitieron solamente al sector de educación superior, sino que abordaron el tema de la evaluación desde una perspectiva más amplia, donde sus apreciaciones conceptual y contextual permiten fincar nuevas perspectivas sobre el tema de la evaluación en general. Nuevas perspectivas donde el derecho a la educación, la coparticipación y contextualización de los sujetos evaluados, así como la finalidad y el uso que idealmente deben tener los resultados de la evaluación, adquiere innovadores matices. Estamos seguros que este documento resultará de amplio interés para todos los preocupados por el tema de la evaluación educativa.



Este material ofrece un panorama amplio sobre una diversidad de temas que afectan de distintas maneras a los procesos educativos, y de cuyo tratamiento riguroso depende el encontrar nuevas propuestas para mejorar el funcionamiento del sistema escolar. Esperamos que nuestros lectores se sientan satisfechos con su contenido.

Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- BUNGE, Mario (2006), *100 ideas. El libro para pensar y discutir en el café*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- CAMPANARIO, Juan Miguel (2002), “El sistema de revisión por expertos (*peer review*): muchos problemas y pocas soluciones”, *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 25, núm. 3, pp. 267-285.
- EXECUM (2014), *Explorador del Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas*, México, UNAM, en: <http://www.execum.unam.mx> (consulta: 20 de mayo de 2014).
- SAINZ, María (2007, 5 de mayo), “Richard Smith: es más fácil hacer trampas en la ciencia que en un casino”, Suplemento Salud, *El Mundo*, núm. 708, en: <http://www.elmundo.es/suplementos/salud/2007/708/1178316003.html> (consulta: 31 de mayo de 2014).
- SPINAK, Ernesto (2013), “Ética editorial y el problema del autoplagio”, *SciELO en Perspectiva*, en: <http://blog.scielo.org/es/2013/11/11/etica-editorial-y-el-problema-del-autoplagio/> (consulta: 3 de junio de 2014).
- SPINAK, Ernesto (2014), “Ética editorial: los intelectuales también tienen que hacer referencias bibliográficas”, *SciELO en Perspectiva*, en: <http://blog.scielo.org/es/2014/04/28/etica-editorial-los-intelectuales-tambien-tienen-que-hacer-referencias-bibliograficas/> (consulta: 3 de junio de 2014).

C L A V E S



Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia

Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar

ÁNGELA VICTORIA VERA MÁRQUEZ* | JORGE ENRIQUE PALACIO SAÑUDO**
LUCELI PATIÑO GARZÓN***

Este artículo se deriva de una investigación sobre la adaptación y la identidad social de niños desplazados por la violencia política en un escenario escolar urbano. Específicamente, el estudio que se presenta persigue como objetivo comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir a población víctima de violencia política y analizar si la respuesta educativa favorece su inclusión. A partir de una metodología de tipo cualitativo se realizó un análisis secundario de una base de datos con 25 entrevistas de diferentes actores escolares —docentes, directivos, padres y niños desplazados y no desplazados— y se empleó la técnica del análisis de contenido con el apoyo del *software* Atlas.ti. Los resultados se agruparon en dos familias de códigos: ingreso al escenario escolar y vinculación a la vida escolar. Las conclusiones muestran las dificultades y tensiones de la escuela para adaptarse a las nuevas lógicas sociales y para favorecer una respuesta inclusiva.

This article stems from research on the adaptation and social identity of children displaced by political violence in an urban-school setting. Specifically, the study aims to understand the social situation being experienced by a school community after having received new students who were victims of political violence, and to analyze whether the educational response favors their inclusion. Based on a qualitative methodology, a secondary analysis of a database of 25 interviews with different school actors was done; the group included teaching staff, administrators and parents, along with displaced and non-displaced children. The analysis was carried out using the content analysis technique, aided by use of the Atlas.ti software. The results are grouped into two code 'families': entry into the school setting and bonding to school life. The findings show the difficulties and tensions experienced by the school in its attempt to adapt itself to the new social logic and to promote an inclusive response.

Palabras claves

Escuela
Infancia
Desplazamiento forzado
Subjetividad
Inclusión educativa

Keywords

School
Children
Forced displacement
Subjectivity
Educational inclusion

Recepción: 24 de septiembre de 2012 | Aceptación: 5 de marzo de 2013

* Psicóloga. Magister en desarrollo social de la Universidad del Norte (Colombia), investigadora del Grupo GESE (Estudios en Educación) de la Universidad de Ibagué (Colombia). Temas de investigación: escuela, identidad y población infantil en situación de vulnerabilidad. Publicaciones recientes: (2011, en coautoría con N. Osorio), *Sistematización de prácticas pedagógicas: reflexión, acción y cambio escolar*, Ibagué, Universidad de Ibagué. CE: angela.vera.m@gmail.com

** Doctor en Psicología por la Universidad Paris X, Nanterre (Francia). Investigador del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano (CIDHUM), de la Universidad del Norte (Colombia) y coordinador del Doctorado en Psicología de esa misma Universidad. Temas de interés: psicología social; intervención psicosocial en poblaciones vulnerables (niños desplazados y trabajadores). Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con N. Londoño y E. Calvete), "Validación del cuestionario de creencias de personalidad. Versión breve (PBQ-SF) en población no clínica colombiana", *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, vol. 20, núm. 2, pp. 305-321. CE: jpalacio@uninorte.edu.co

*** Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de La Habana, Cuba. Docente investigadora de la Universidad de Ibagué (Colombia). Temas de interés: formación docente, evaluación curricular y prácticas pedagógicas. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con M. Rojas), *La docencia expuesta*, Bucaramanga, Ediciones Universidad Industrial de Santander; (2011, en coautoría con J. Meisel y H. Bermeo), "La ECBI como propuesta pedagógica", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 250, pp. 553-570. CE: luceli.patino@unibague.edu.co.

INTRODUCCIÓN¹

Actualmente se define a las escuelas, desde una mirada política, como instituciones que proporcionan las condiciones para educar a los ciudadanos en la dinámica de la alfabetización crítica y el valor civil (Giroux, 1993). En la escuela del siglo XXI se espera que los niños y las niñas adquieran la capacidad de aprender a vivir en paz con los demás; la escuela es pensada como un lugar idóneo para crear confianza mutua entre los ciudadanos (Delors, 1996; UNESCO, 2011). En Colombia, la atención educativa a niños y niñas en situación de desplazamiento forzado ha generado nuevos retos para lograr una educación que atienda a la diversidad y que promueva la formación de actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad. En este marco, la presente investigación analiza las dinámicas de inclusión y subjetivación.

Inclusión educativa

Una escuela inclusiva es aquella que busca atender y ofrecer a cada estudiante la ayuda y recursos suficientes para lograr su máximo desarrollo de acuerdo a sus características individuales (UNESCO, 2004). Desde Blanco (2008: 5) se entiende como “aquella que no tiene mecanismos de selección, ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar a la diversidad del alumnado favoreciendo la cohesión social”.

La inclusión educativa demanda de las instituciones una transformación profunda en el currículo. Además exige considerar la importancia de atender a las necesidades de todos, porque las decisiones que se tomen pueden afectar el funcionamiento de la escuela y la vida de los estudiantes. Algunas investigaciones (García-Corona *et al.*, 2010; Moliner *et al.*, 2010) han indicado que esto es posible en instituciones en donde se revisa y reflexiona constantemente sobre las prácticas

educativas. Así, la inclusión es vista como un proceso que se orienta a responder a la diversidad de los estudiantes, y que pretende aumentar su participación y reducir la exclusión social (UNESCO, 2004) desde cambios en las dinámicas escolares.

Escuela y población infantil en situación de desplazamiento forzado

En Colombia las demandas planteadas a la educación se hacen más apremiantes al considerar un contexto de violencia política que se ha materializado en la población civil, generando, entre otras cosas, una problemática con un trasfondo histórico y psicosocial: el desplazamiento forzado (González y Molineros, 2010; Meertens, 2002; Palacio y Sabatier, 2002). La Ley 387 de 1997 define que la persona en situación de desplazamiento es:

...toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro de un territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público... (Art. 1º).

En las escuelas urbanas esta problemática ha generado una concentración de población infantil en riesgo de exclusión social, y ello desborda la función socialmente pensada para ella (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Al respecto, es importante reconocer que la población infantil es una de las principales

¹ Artículo producto de la investigación desarrollada durante el año 2012, en el marco del Programa Jóvenes Investigadores de Colciencias, convenio 0063 suscrito con la Fundación Universidad del Norte (Colombia).

víctimas del conflicto armado (Ministerio de la Protección Social, 2006), especialmente porque, debido a la violación reiterada y sistemática a sus derechos de existencia, protección, libertad y educación, se ha visto afectada en su desarrollo emocional, cognitivo y social (véanse investigaciones de: Ballesteros *et al.*, 2006; Baquero *et al.*, 2005; Khoudour-Castéras, 2009; Madariaga *et al.*, 2002).

Algunas investigaciones han reportado las dificultades a las que se enfrentan las comunidades escolares al recibir a la población desplazada por violencia política. Por un lado, se encuentran los resultados de las investigaciones de Cortés y Castro (2005) y Castañeda *et al.*, (2004) que señalan los problemas de adaptación que muestran los niños y las niñas en el escenario escolar. Cortés y Castro (2005) mencionan las dificultades de integración y malestar emocional y concluyen que los niños no sólo están afectados por la falta de condiciones mínimas de su desarrollo, sino que además asumen el costo emocional de una violencia que la escuela desconoce. Por su parte, Castañeda *et al.* (2004) se interesaron en analizar la relación entre educación y equidad social. En los hallazgos reportan que uno de los aspectos que obstaculiza el acceso a la educación es la discriminación; desde el punto de vista de las autoras, ésta se presenta por la naturaleza homogeneizadora de la escuela y por la dificultad de la comunidad escolar para construir un escenario que tenga sentido para los estudiantes.

Por otro lado, se han indicado dificultades a nivel institucional. Al respecto, Cifuentes y Rodríguez (2007) indagaron acerca de una normativa que ampara el servicio educativo de los niños en situación de desplazamiento en seis instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. En los resultados reportaron que los programas se realizaron desde un corte asistencialista y cortoplacista; y que las instituciones educativas carecían de planes para garantizar un acompañamiento a la población.

Aunque las investigaciones señalaron las dificultades de las escuelas, es de resaltar

que Colombia ha logrado un avance en la política social que contempla un marco de protección integral a la infancia y a la adolescencia víctima de violencia política (véase, por ejemplo, Ley de infancia y adolescencia, 2006; Sentencia T-215 del 2002, entre otros). Además, en la garantía al derecho a la educación de la población en situación de desplazamiento se encuentran los componentes de disponibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad. En el primero se proyecta una oferta educativa que comprende disponibilidad de cupos, centro educativo, infraestructura, docentes, materiales educativos, etc.; en el segundo se contempla la no discriminación, la promoción de valores como el respeto y la igualdad y la accesibilidad material y económica; en el tercero se pretende lograr los mínimos de enseñanza y de calidad; y en el cuarto componente se busca que la educación se adecúe a las necesidades de los contextos y de la sociedad (Tomasevsky, 2005).

En esta línea, al centrar la revisión en el proceso de reparación de las víctimas del conflicto armado se encontró que la educación es vista como una medida de reparación. Autores como Pérez (2010: 89) comentan que:

Si el Estado toma la decisión política de reparar integralmente a las víctimas como corresponde conforme con los estándares constitucionales e internacionales, no sólo debe restituir el derecho a la educación de las víctimas del desplazamiento o asegurar la adecuada cobertura de la política social para que éstas disfruten del derecho a la educación (fórmula de restitución), sino que debe tomar medidas que compensen a las víctimas del desplazamiento.

A partir de los antecedentes revisados se evidencia que el sistema educativo se enfrenta a un gran reto. En este marco, se propone que el acceso a la escuela no sea visto sólo como la garantía al derecho a la educación, sino como la posibilidad para promover una educación

para la libertad y la autonomía a partir de la praxis (Freire, 1996); y, en este sentido, como el logro de una ciudadanía plena que permita el desarrollo integral de los educandos (Villa, 2010) y la formación de actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad (UNESCO, 2011).

Desde este enfoque se han generado diferentes propuestas pedagógicas que han intervenido en escenarios escolares. Estas propuestas se han caracterizado por promover el acceso a la educación, la formación del profesorado, la atención psicosocial y la revisión de proyectos educativos institucionales (por ejemplo: ACNUR/Corporación Opción Legal, 2007; Ministerio de Educación Nacional, 2007; BID *et al.*, 2008). Específicamente, el Ministerio de Educación Nacional (2007) desarrolló los lineamientos de política pública para la atención educativa a poblaciones vulnerables. A partir del marco legal, diseñó la propuesta Escuela y Desplazamiento, que en 1999 surgió como un dispositivo de emergencia con el fin de construir acciones que contribuyeran a una atención integral de la población víctima de violencia política.

Otras instituciones que construyeron propuestas fueron ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) y la Corporación Opción Legal, las cuales presentaron, en el año 2007, un proceso de formación que buscaba promover la adaptación y adecuación pedagógica de algunas instituciones educativas, y surgió como apoyo a la demanda de los docentes interesados en encontrar alternativas de integración entre la niñez desplazada y la educación formal.

De acuerdo a lo anterior, se considera que la situación social que experimenta la escuela colombiana es un objeto de estudio de interés debido a la demanda social y educativa para dar respuesta a las necesidades identificadas. De hecho, en Colombia la educación inclusiva es entendida como dar atención especial a aquellos que son vulnerables a la exclusión social, como es el caso de los niños, las niñas y los adolescentes en situación de desplazamiento

forzado, o niños y niñas trabajadores, entre otros (UNESCO, 2012).

Escuela y subjetividad

La escuela es un espacio privilegiado para legitimar formas sutiles de estar en lo social; como plantea Berstein (2001), este escenario desempeña un papel en la reproducción de las desigualdades sociales, además de que las dinámicas escolares pueden reflejar las relaciones sociales. De ahí que no es suficiente la finalidad social explícita a la cotidianidad de la escuela; también es necesario el cuestionamiento de las formas de ser de la escuela frente a problemáticas sociales concretas.

La escuela ha sido cuestionada en su capacidad para responder a los cambios de la cultura y examinar este cuestionamiento implica revisar el papel de los sujetos sociales que están allí (Cole, 2003). Desde la construcción de las diferentes narrativas escolares se puede lograr una aproximación a contextos específicos para comprender sus dinámicas y generar procesos de acompañamiento de acuerdo a sus realidades (Bruner, 1997). Así pues, se requiere de la comprensión de las prácticas y discursos de poder que circulan en la escuela (Bordieu, 2008) y que inciden en determinadas formas sociales a través de las cuales se elaboran distintos tipos de conocimiento, conjunto de experiencias y subjetividades.

La subjetividad define al individuo en relación a sus concepciones de mundo, y este proceso contribuye a la construcción y apropiación de la realidad (Zemelman, 2005). Desde allí, los sujetos elaboran su propia experiencia y definen sus pertenencias sociales. La teoría de las representaciones sociales plantea que el sentido común recibe información que incide sobre la manera de actuar y de ver el mundo. En este sentido, las estructuras sociales y culturales contribuyen a la forma en como los sujetos representan conocimientos; esto permite acumular las propias experiencias, explicitarlas y compartirlas (Moscovici, 1981). En el escenario escolar esta actividad es

la expresión de la intersubjetividad, en palabras de Follari (2007), reconocimiento de los otros; y de Ricoeur (1996), de alteridad.

A partir de lo abordado se puede hacer el paralelo con la escuela inteligente propuesta por Perkins (1995), quien propone la búsqueda de un conocimiento significativo a partir de la sistematización de las vivencias escolares; esta comprensión, a su vez, se puede convertir en conocimiento explícito de la escuela sobre las formas de estar en lo social. La categoría de la subjetividad contribuye a revisar el papel de la escuela en el reconocimiento del otro para lograr que las diferentes subjetividades tengan posibilidades de encuentro. La subjetivación necesita que se reconozca la incidencia de lo humano en las formas de relacionarse con los otros, con el conocimiento y con las instituciones, así como con el sujeto político, social y cultural inmerso en las relaciones sociales.

De acuerdo a estas premisas, en esta investigación se presentan como objetivos comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir a población víctima de violencia política; y analizar si la respuesta educativa favorece la inclusión de esta población. Para lograr lo anterior se ha tenido en cuenta la perspectiva de diferentes actores: padres, docentes, directivos y estudiantes. Se considera que desde la recuperación de sus voces se puede lograr construir un marco comprensivo sobre la forma en que la escuela asume la problemática, y que desde el enfoque de las subjetividades se puede lograr una aproximación a las formas en que elaboran ese conocimiento (Piña-Osorio y Cuevas-Cajiga, 2004).

Finalmente, es importante tener en cuenta que en este artículo se presenta parte de los resultados de una investigación que indaga sobre la identidad social y los procesos de adaptación psicológica y social de población infantil víctima de violencia política; pero dado el valor que mostró la dimensión de la dinámica escolar, se consideró pertinente presentar los hallazgos en relación a este aspecto.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló a partir de una base de datos cualitativa que forma parte de una investigación etnográfica que se desarrolló en el marco de un proyecto de intervención psicosocial en la ciudad de Ibagué-Tolima (Colombia) denominado Escuelas que Educan y Sanan, y que indagó sobre la experiencia de desplazamiento forzado en actores de la comunidad escolar. Al identificar la riqueza de la base de datos cualitativa se decidió realizar un análisis secundario.

La investigación se asumió desde una perspectiva cualitativa e interpretativa; específicamente, el enfoque de “descripción densa” propuesta por Clifford Geertz (2000). En este sentido, se analizó la multiplicidad de significaciones que emergen en una situación social con el fin de interpretarla. El escenario escolar es considerado como un contexto en el que se pueden describir fenómenos sociales de manera densa o inteligible. Esta descripción se elabora atendiendo a las interpretaciones que las personas hacen de su experiencia al pertenecer a unos grupos particulares (personas en situación de desplazamiento y personas de la comunidad escolar receptora). A partir de esto, y como lo menciona Geertz (2000: 28), “comenzamos con nuestras propias interpretaciones de lo que nuestros informantes son o piensan que son y luego las sistematizamos”.

El tipo de investigación es un análisis secundario, el cual es definido por Sierra (2005) como el posterior análisis de un conjunto de datos primarios que implica basarse en tratamientos diferentes de los datos, y que ofrece interpretaciones y conclusiones adicionales a las logradas en el primer análisis (Corti y Bishop, 2005).

La elección de este tipo de investigación se basa en que las características de la información brindó la posibilidad de ampliar el contexto dentro del que se hizo el primer estudio y expandió el análisis por aspectos que no habían sido contemplados inicialmente

(Thorne, 2003), ya que se había concentrado en los sentidos construidos sobre el desplazamiento forzado en la comunidad escolar.

Participantes

La base de datos cualitativa estaba compuesta por 53 entrevistas que se aplicaron a docentes, directivos, padres y niños en situación de desplazamiento y otros actores de la comunidad receptora. De las 53 entrevistas se seleccionaron intencionalmente 25 por tener más y mejor acceso a todo el conjunto de su información,² es decir que se contaba con mayor contexto discursivo de las respuestas del entrevistado, se conocían de modo general sus características sociales. Estas consideraciones son un factor que contribuye a la confiabilidad de la información que se usó en el análisis secundario de datos, tal y como lo menciona Van Den Berg (2005) en las recomendaciones para disminuir los obstáculos que producen diferentes contextos de producción de datos cuando se emplean datos secundarios.

Las 25 entrevistas comprenden cuatro niños, cinco niñas y cinco padres de familia en situación de desplazamiento forzado, así como cuatro docentes, dos padres de familia, tres niños y tres niñas de la comunidad receptora. Frente a la muestra de personas en situación de desplazamiento forzado que participaron es importante señalar que el desplazamiento se había presentado entre 4 y 8 años. La edad de los niños y niñas de las entrevistas seleccionadas abarcaba de los 8 a los 13 años de edad.

Las entrevistas fueron realizadas por profesionales de Psicología; los docentes se seleccionaron desde el proceso de inmersión en campo y a partir de ellos se logró realizar una muestra por cadena. Con el apoyo de los docentes se contactó a los padres de familia en situación de desplazamiento y una vez que se obtuvo su autorización se entrevistó a los niños.

Las entrevistas con los adultos duraron entre 60 y 90 minutos; en los niños y niñas osciló entre 20 y 30 minutos. Las preguntas

fueron abiertas y se intentó lograr una narración amplia y fluida de la historia de desplazamiento, la situación de la escuela frente a la atención educativa de infantes en situación de desplazamiento forzado, significados y tipos de interacciones que se establecían.

Frente al total de fuentes empleadas para el análisis es importante resaltar que lo que se buscó fue la profundidad del análisis y aprovechar la riqueza de la información cualitativa a la que se tuvo acceso. Si bien se reconocen las posibles limitaciones de la muestra, el interés, más que lograr la representatividad de los datos, es poder identificar los procesos y dinámicas en el contexto escolar. En este caso, el análisis cualitativo al que se sometió la información fue pertinente, ya que permitió analizar estos procesos con el máximo detalle.

Análisis de la información

Para el análisis de la información en un primer momento se utilizó la técnica de análisis cualitativo de contenido (Bardin, 2002; Flick, 2004; Krippendorff, 1990) que permitió encontrar significados simbólicos en los mensajes; en un segundo momento se utilizaron las matrices descriptivas (Quesada, 2010) que facilitaron el momento de síntesis, la saturación de categorías y la interpretación de las unidades de análisis. Por el nivel de complejidad que implica este tipo de análisis se utilizó el Atlas.ti 5.0.

El análisis se desarrolló en un primer momento descriptivo y un segundo momento interpretativo. En el primer momento se identificaron y denominaron las categorías, y en el segundo momento se interpretó el significado de las categorías con el fin de conceptualizar. Al iniciar el proceso de análisis se optó por una categorización que integró el procedimiento deductivo e inductivo: se partió de unas categorías previas y en la revisión posterior de los datos se identificaron las categorías que emergieron de ellos (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997). Las categorías previas se presentan en el Cuadro 1.

2 Se contó con la autorización del equipo investigador para analizar las entrevistas seleccionadas.

Cuadro 1. Categorías previas

Tipo de códigos*	Categorías deductivas
Códigos de definición	Definición sobre la PSDF**
Código de relaciones	Relaciones de la PSDF** en el contexto escolar Dificultades de la PSDF en el contexto escolar
Código de perspectivas (modos de pensar)	Modos de pensar de la comunidad escolar receptora sobre la atención educativa de la PSDF que asiste a la escuela
Código de actos	Comportamientos de la comunidad escolar receptora con la PSDF

Fuente: elaboración propia.

*Según Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997.

**PSDF: personas en situación de desplazamiento forzado.

RESULTADOS

En el análisis de las entrevistas de los diferentes actores escolares se identificaron nueve categorías, que fueron agrupadas en

dos familias de códigos: ingreso al escenario escolar y vinculación a la vida escolar (Cuadro 2).

Cuadro 2. Categorías de las dinámicas escolares

Familia de códigos		
Tiempo 1: Ingreso al escenario escolar	Tiempo 2: Vinculación a la vida escolar	Tipo de códigos encontrados
Significados sobre el escenario escolar Expectativas sobre el escenario escolar	Significados sobre la PSDF	Significados
Experiencia en el ingreso	Discriminación	Situaciones
Rol de la escuela frente a la atención educativa de la población víctima de violencia política		Perspectivas
	Relaciones de amistad con los pares	Relaciones y procesos
	Dinámicas en el aula de clases	Contexto
	Proceso de familiarización	Procesos

Fuente: elaboración propia.

Ingreso al escenario escolar

La familia de categorías de ingreso al escenario escolar proporcionó información acerca de los significados y expectativas de los actores escolares sobre el escenario escolar, las experiencias en el ingreso de población víctima de violencia política y la percepción del rol de la escuela.

Significados y expectativas sobre el escenario escolar

En el Cuadro 3 se puede apreciar una matriz comparativa que permite visualizar los resultados en la categoría de significados y expectativas sobre el escenario escolar. La matriz permite analizar patrones en los diferentes

grupos entrevistados. Se observó que los niños y las niñas en situación de desplazamiento hicieron énfasis en una escuela que los acoge con receptividad y buenos tratos. Los padres y las madres de familia en situación de desplazamiento significan la escuela como un escenario que contribuye a la formación de sus hijos y que les da alimentos y recursos materiales, como útiles escolares, ropa, etc. Los padres de familia hicieron algunas recomendaciones en relación a las expectativas que han construido de este escenario: i) recomendaron que los docentes brinden “cariño” a sus hijos y sean fuente de apoyo emocional; ii) solicitaron que la escuela tenga en cuenta la situación de desplazamiento forzado, esto con el fin de que los apoyen en procesos académicos y gestionen recursos para satisfacer algunas carencias económicas y materiales, como ropa y

alimentación; y iii) los padres opinaron que la escuela puede brindar apoyo psicológico.

Frente a la atención educativa a la población en situación de desplazamiento algunos docentes y directivos expresaron que deben tratarlos como estudiantes “regulares”, y otros consideran que se debe ofrecer un trato diferencial:

Hay que brindarles atención, mas no tratamientos especiales (directivo docente 1).

Yo sí procuro tener un tratamiento cuando sé, porque generalmente algunos no manifiestan cosas que llamen la atención en la institución, pero cuando sé, sí trato de preguntarles, llamarlos, hablar un poquito con ellos, de tener más consideración con ellos en ese sentido (docente 1).

Cuadro 3. Matriz de resultados, categoría significados y expectativas sobre el escenario escolar

Niños y niñas en situación de desplazamiento forzado	Padres en situación de desplazamiento forzado	Docentes y directivos de la comunidad receptora
Esperan que los reciban con agrado. Escuela que pone orden y disciplina. Expectativas de una escuela afectiva que promueve relaciones.	Expectativas de una formación en valores. Esperan cercanía con el docente. Esperan una escuela que brinde opciones económicas. Expectativa de una escuela asistencial. Participación desde la tienda escolar y apoyo en procesos de mejora de la infraestructura de la escuela.	La escuela como un escenario afectivo y que apoya a construir organización social. La escuela que desarrolla habilidades. Escuela que prepara para el mundo del trabajo. Escuela presenta dificultades para atender a la población en situación de desplazamiento.

Fuente: elaboración propia.

Experiencia del ingreso al escenario escolar

En relación a la experiencia del ingreso al escenario escolar, los estudiantes desplazados comentaron que no sintieron un proceso de acompañamiento en el ingreso a la escuela. En la mayoría de los casos comentaron que sus docentes y directivos hacen explícito quiénes se encuentran en situación de desplazamiento forzado; esta circunstancia, según lo expresaron los estudiantes, es incómoda, pues genera en algunos momentos comentarios

excluyentes por parte de sus compañeros. Por ejemplo, frente al momento del ingreso, una niña en situación de desplazamiento expresó que lo mejor es que los reciban sin comentarios.

Mi mamá me vino a acompañar. Y cuando me dejaron en el salón comenzaron, y después llamaron a los niños que eran desplazados ahí en el salón y todos comenzaron a discriminar, a hacer comentarios, que es desplazada que no se qué y eso se siente uno mal (niño víctima de desplazamiento 1).

Con respecto a esta situación, los docentes y los directivos expresaron que en la institución educativa se han concentrado muchos estudiantes con grandes necesidades, las cuales, desde su percepción, no son satisfechas por la institución educativa.

Percepción del rol de la escuela

Al mencionar el rol de la escuela frente a la atención educativa de niños y niñas afectados por el desplazamiento forzado se identificó que la perciben con múltiples dificultades, entre las que resaltan las siguientes: la crisis educativa en la que se encuentra el sistema, la inadecuada infraestructura, el bajo desempeño de los estudiantes, el asistencialismo que acompaña a los programas sociales (consideran que éstos interrumpen mucho el proceso escolar), el poco tiempo de los padres para participar en actividades de la escuela, la resistencia al cambio por parte de docentes y directivos y la deserción escolar. Un comentario de un docente refleja esta situación:

Porque primero que todo, nosotros estamos trabajando con grupos muy grandes. La educación en Colombia se ha masificado cada vez más. Entonces, es poca la atención que podemos tener. Con el tiempo se van conociendo los estudiantes y vamos como acercándonos más, pero ya tener 50, 51 estudiantes... Eso no permite, nos toca atender a todo el mundo porque si nos entretene-mos mucho con un estudiante, se nos genera el caos en la clase (docente 2).

Vinculación a la vida escolar

Aquí se incluye la familia de códigos que hace referencia a las dinámicas escolares que emergen a partir de la permanencia de población en situación de desplazamiento en la escuela. Contiene las categorías de significados sobre la población en situación de desplazamiento

forzado (PSDF), relaciones de amistad, discriminación, aula de clases y familiarización.

Significados sobre el grupo de personas en situación de desplazamiento forzado

Los niños y las niñas en situación de desplazamiento hicieron énfasis en que ser una persona desplazada es “normal”. Los niños, las niñas y los padres de familia perciben que los otros tienen ideas equivocadas sobre el grupo de personas desplazadas y reportan que las ideas están asociadas a personas de la calle, ladrones o personas no deseadas.

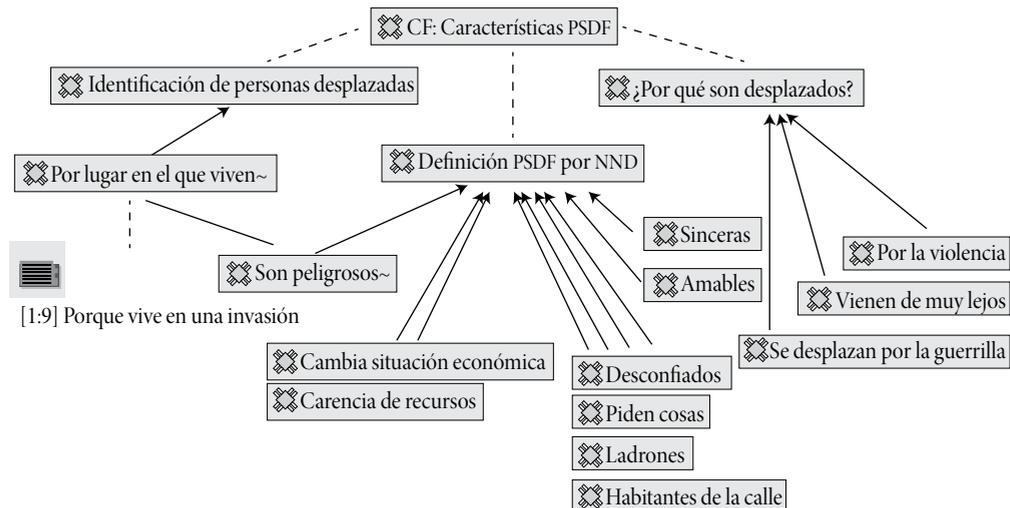
Que una persona desplazada es una persona normal, que así como ellos creen que son como ricos, pues que no crean eso porque al igual, los desplazados también tienen cosas buenas... (niña víctima de desplazamiento 1).

Los estudiantes de la comunidad receptora identifican que las personas en situación de desplazamiento forzado han migrado por la violencia y hacen hincapié en sus carencias materiales. Los estudiantes no desplazados asocian a las personas desplazadas con los habitantes de la calle y reportan que los consideran como personas peligrosas, ladronas y desconfiadas (Gráfico 1). Sin embargo, cuando se les preguntó por sus compañeros desplazados comentaron que son niños iguales y especiales, además mencionaron que son “ñeros”,³ que molestan a los otros y que les da pena su situación.

Para los docentes y los directivos el desplazamiento forzado se refiere al cambio obligado del territorio que es generado por conflictos armados o por desastres naturales; a los niños y niñas en situación de desplazamiento los perciben como víctimas del conflicto, e incluso del mismo sistema educativo. En relación al primer aspecto comentan que los niños y las niñas son los que más sufren las

3 Es una expresión empleada en forma despectiva para referirse a alguien que se considera en un nivel social inferior y que por lo general es una persona vulgar o con poco refinamiento social, que en ocasiones puede ser violento.

Gráfico 1. Percepciones de niños no desplazados sobre características de personas en situación de desplazamiento



tensiones derivadas de la situación de desplazamiento forzado; en el segundo componente mencionan que la escuela no está preparada para la atención de la población porque no cuenta con la infraestructura, formación y medios pertinentes.

Claro que en la escuela o el colegio en particular no cuenta ni siquiera con los recursos, no hay ni asadora, no hay nada, entonces también como ¿qué le brinda? Si no hay nada que dar ¿cierto? (docente 3).

Los docentes describen a los niños y las niñas desplazados como personas con múltiples carencias económicas y afectivas, con dificultades de adaptación; que se muestran desubicadas, tristes, retraídas e incluso notan cambios en las facciones físicas. Algunos comentarios que reflejan estas percepciones se presentan a continuación:

Cuando lo veo que está retraído, que no se puede concentrar, cuando veo que las facciones físicas fueron bonitas pero se ha deteriorado un poco. Algo hay en la persona que dice que está necesitando ayuda, me acerco a él y le pregunto (docente 1).

Yo creo que lo primero que uno encuentra a nivel general es la tristeza por el desarraigo. Eso es inevitable. Y las otras capas ya van de acuerdo a cada persona, vuelvo y repito, de acuerdo al grado de intensidad que haya producido el desplazamiento (docente 2).

Las necesidades afectivas las consideran como las más demandantes. Al respecto, los docentes comentan que esto se debe quizá a la situación de conflicto que experimentó la familia y que genera que abandonen y descuiden afectivamente a sus hijos. Paralelo a la descripción de estos estudiantes, los docentes hablaron de las familias; mencionan que éstas exigen una discriminación positiva, es decir, un trato diferencial por su situación. Cuando se han presentado estos casos, según mencionaron los docentes, algunas veces han percibido a los padres agresivos. Como ejemplo de ello un directivo expresó:

Los que están en esta situación se sienten con un derecho especial de venir a exigir unos derechos bien interesantes y esos derechos se exigen a través del grito y del maltrato a los docentes. Hoy tengo como experiencia de que uno de mis docentes fue

empujado en la puerta, porque una señora decía que a ella la tenían que atender primero porque ella era desplazada y se tenía que ir a trabajar (directivo 1).

Al profundizar en las características de las familias de los estudiantes en situación de desplazamiento, se encontró que los docentes perciben aspectos positivos y negativos. En el primer caso resaltan: los deseos de salir adelante, la unión, el interés para que sus hijos ingresen a la escuela y la atención en el proceso escolar de ellos. En el segundo caso identifican que son familias que viven situaciones de maltrato, que tienen múltiples necesidades básicas insatisfechas y que en muchos casos son familias resentidas e ignoradas socialmente.

Relaciones de amistad

En el análisis se identificó que los niños en situación de desplazamiento establecieron con mayor facilidad relaciones de amistad con niños que habían pasado por una experiencia similar y/o con compañeros que sentían apoyo y empatía. De igual forma reportaron que establecieron amistades con niños que percibían que necesitaban apoyo o protección y que igualmente estaban atravesando por una situación difícil:

Ellas entendían y sabían qué era pasar por esto y no mantenían hablando mal de uno por lo desplazado. En cambio los otros sí, y los otros no permitían que ni se les acercara a uno porque era uno desplazado, o sea no tenía derecho a hablar con ellos ni nada porque ellos eran más que nosotros (niña víctima de desplazamiento).

Yo tuve una amistad grande, grande que me duró tres años. Fue con un niño que le tocó salirse de estudiar. Él es menor que yo sino que a él las hormonas no se le desarrollaron y es como un niño. Entonces de pronto cuando le iban a pegar, le iban hacer algo, yo era el que me metía por él, [sí] yo necesitaba algo iba a la casa de él, la mamá a mí me llevó en muy buena imagen. Entonces él fue el mejor amigo que yo tuve acá en este barrio (niño víctima de desplazamiento 2).

La categoría de relaciones de amistad fue encontrada con mayor frecuencia en los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado. En el Cuadro 4 se presentan de forma resumida los hallazgos en los otros actores; nótese que para los padres son importantes las relaciones con los docentes, y los docentes, más que analizar su relación con los estudiantes, expresan la importancia que tiene este lazo para el proceso de adaptación.

Cuadro 4. Matriz de resultados categoría relaciones de amistad

Niños y niñas en situación de desplazamiento forzado	Padres en situación de desplazamiento forzado	Niños y niñas de la comunidad receptora	Docentes y directivos de la comunidad receptora
Relaciones de amistad cuando perciben apoyo, empatía, solidaridad. Relaciones de amistad por cercanía geográfica. Permanecen cerca a figuras de autoridad. Desarrollo de conductas altruistas. Perciben cambios en la forma de expresarse y comportarse (más agresivos).	Esperan construir relaciones cercanas con los docentes.	No mencionan relaciones de amistad.	Reconocen la importancia de los pares en el proceso e identifican las relaciones de amistad como un componente central en el proceso de adaptación. Mencionan que intentan establecer una relación cercana con los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Discriminación

A partir del análisis de las entrevistas se identificó que los escenarios en los que se presentaron situaciones de discriminación fueron el barrio, específicamente la calle en la que viven, el escenario del descanso o recreo escolar y en el aula de clases. Los niños y las niñas en situación de desplazamiento narraron, principalmente, situaciones de discriminación negativa; estas formas de discriminación son generadas por sus compañeros a través de gestos, burlas o comentarios. En los docentes mencionan que perciben un trato diferente a la hora de revisar trabajos o evaluar su rendimiento y, al parecer, la situación más incómoda es la indiferencia que sienten en algunos momentos, tanto de compañeros como de profesores, frente al reconocimiento de su situación de desplazamiento forzado.

Frente a las situaciones de discriminación, aunque los padres y las madres de familia reconocen que se han presentado este tipo de dinámicas, reportan que a sus hijos no les ha pasado. También otras madres de familia mencionaron que se ha presentado con más facilidad fuera del escenario escolar:

Yo digo que más bien afuera de la escuela, por ejemplo los otros niños sí pueden ser, cuando se junta toda la gallada de niños que ya lleguen a saber que son desplazados entonces le sacan eso en cara, eso sí puedo yo pensarlo porque a la hora de la verdad, porque en la escuela yo no he visto (padre de familia víctima de desplazamiento 4).

En cuanto a las formas de discriminación, los estudiantes no desplazados reportaron que a sus compañeros desplazados les ponen sobrenombres, nos los dejan jugar, no comparten actividades y los dejan a un lado. Esto se ha presentado: por molestar, por fastidiar, por miedo, por enojo, o por envidia. Un ejemplo de sus narraciones se aprecia a continuación:

Cuando yo estaba jugando en el jardín había un niño que era desplazado, pues no lo dejaban jugar porque se veía como todo ñero y entonces les daba miedo; como los desplazados a veces son como más ñeros y todo eso (estudiante 1).

Yo tengo un amigo que son desplazados y un día me puse a pelear con él y yo les eché todo eso en cara y entonces yo pedí perdón a Dios y ya (estudiante 2).

Los docentes comentaron que los niños y las niñas experimentan diversas situaciones de señalamiento externo; frente a esto, se ha dado cuenta que evitan identificarse como personas en situación de desplazamiento: al explicar las razones que llevan a los estudiantes a este comportamiento mencionan que se presenta por orgullo, pena, seguridad, temor y para evitar discriminación. Es de resaltar también que los docentes consideraron que la población que atienden en su escuela presenta características similares, pues ambas se caracterizan por sus tipos de necesidades y situación de pobreza; sin embargo, reconocen —como se mencionó anteriormente— el señalamiento externo por el que pueden estar atravesando, aunque consideran que en la escuela no se presenta, e indican que el principal problema es la agresividad. Como ejemplo de esto un docente comentó:

Yo no creo que haya mucha diferencia, porque es que la población en general es una población vulnerable, que sus núcleos familiares son de distintas características, su procedencia es distinta, pero finalmente todos llegan aquí con la misma necesidad, con hambre, desnutridos, sin con qué pagar la educación, sin con qué desplazarse, no tienen para uniformes; todos manifiestan las mismas necesidades. Que haya diferencia entre un desplazado y otro que viva acá en el sector, no tanto. El marginamiento es más por señalamiento externo pero aquí

internamente en el colegio no, los muchachos son de grupo, de corrillo, y así se comportan. El mayor problema —lo ratifico— son los índices de agresividad, que tratan de arreglar sus diferencias a través de insultos y de golpes (directivo 1).

Algunos docentes indicaron que los estudiantes enfrentan la situación de discriminación dependiendo del tipo de compañeros que tengan y la forma en que logren incorporarse al grupo.

Aula de clases

Los niños en situación de desplazamiento comentaron que en el escenario del aula se presentan situaciones de discriminación verbal; pero también dijeron que las actividades de clase generan acercamientos con sus compañeros que contribuyen a la construcción de lazos de amistad. Además, expresaron que es importante incluir procesos de trabajo colaborativo. Alrededor de esto mencionaron que se aburren con facilidad en las clases y que sería interesante que los docentes probaran con otras formas de orientarlas; como ejemplo de esto, un estudiante en situación de desplazamiento forzado mencionó:

Yo pienso que más que escribir y aprender y evaluar y todo eso, que fuera más dinámico para aprenderse uno las cosas, porque a todo momento uno sentado en un puesto (niña víctima de desplazamiento).

Por su parte los docentes afirman que el aula es un escenario para la discriminación positiva y negativa. Al respecto una docente expresó:

Sí, estábamos en clase de inglés, yo estaba en esa clase y de repente llegó la coordinadora y dijo: “bueno, todos los desplazados...”. Ella lo toma como el médico toma la muerte: “¡Ah! Se murió nomás...”. Entonces llega

como a esa familiarización tan grande que ya da lo mismo. Entonces fue: “levante las manos todos los niños que son desplazados de este salón”. Entonces, empezó ella a escribir y otros levantaron la mano, y “ese no es desplazado, profe”, “ah... si yo quiero ser desplazado ¿qué hay que hacer?”. Entonces yo dije: “me parece terrible... terrible”, porque qué sentirán esos niños que realmente son desplazados, qué sienten ellos de ver los otros niños que están... es como ridiculizando eso... y eso es una situación terrible para uno ponerse en esas... (docente 3).

Familiarización

Finalmente, en el proceso de vinculación se describe un momento de familiarización por parte de la población en situación de desplazamiento y de la comunidad escolar. Los niños en situación de desplazamiento mencionaron cambios en su comportamiento que les han permitido establecer relaciones de amistad, donde el tiempo transcurrido es una dimensión fundamental; las niñas comentaron que los otros se acostumbran a ellos y dejan de molestarlos. En palabras de una estudiante entrevistada:

Se acostumbran ellos a verme, yo a verlos, y cuando nos reuníamos nos fuimos acercando (niña en situación de desplazamiento 3).

Los estudiantes de la comunidad receptora expusieron que al comienzo la situación de desplazamiento se percibía como algo extraño, pero que luego se acostumbraron:

No, todos son buenas gentes, uno ya está acostumbrada a ver personas desplazadas. Al principio uno se asombra: ¿cómo es que duermen? Y todo eso, pero ya después es normal (estudiante 1).

A partir del análisis de la categoría de familiarización se encuentra que las tensiones

y conflictos se presentan, principalmente, al ingresar al escenario escolar, pero una vez que se ha logrado un proceso de vinculación, las tensiones disminuyen o se olvidan.

DISCUSIÓN

Esta investigación se propuso comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir población escolar que ha sido desplazada por violencia política y analizar si el escenario favorece su inclusión. Se encontró que la recepción de población víctima de violencia política trasciende a la experiencia individual y se convierte en parte de la narrativa de la institución educativa (Bruner, 1997). De acuerdo al tipo de códigos identificados (significados, situaciones, perspectivas, relaciones, contextos y procesos), se encuentra que los hallazgos dan cuenta del complejo proceso de transformación o afirmación de subjetividades que se da a partir de las relaciones entre los diferentes actores y las continuas contradicciones en las que se desarrolla la educación en el escenario escolar.

Los resultados de la investigación muestran que, en el caso analizado, los estudiantes y los padres de familia que han vivido una experiencia de migración forzada por violencia política esperan que la escuela contribuya a satisfacer sus necesidades de subsistencia, protección y afecto (Max-Neef, 1986). Este hallazgo corrobora lo expuesto por Cole (2003) al mencionar que la escuela, al estar vinculada a la cultura, a la historia y a un contexto en particular, se le demanda cierto tipo de funciones según las expectativas de la organización social.

La comunidad escolar ha construido una imagen de lo que implica ser una persona que ha vivido un proceso de migración forzada en la que prevalecen prejuicios asociados a sus múltiples carencias, a sus condiciones de vida y a los peligros que pueden representar para los otros (Naranjo, 2001). Esta construcción refleja cómo las dinámicas escolares logran hacer visibles las diferencias entre unos y otros,

pone en evidencia determinados discursos de poder que pueden contribuir a la generación de desigualdades (Bourdieu, 2008; Espinosa-Lerma, 2012), y refleja posibles dificultades para un diálogo de alteridades (Ricoeur, 1996). De allí que sea necesario promover una pedagogía que reconozca la subjetividad, y que considere al sujeto como constructor de representaciones significativas, culturales, sociales e individuales (Follari, 2007). En este sentido, es necesario una comprensión de la subjetividad como constructo de aprendizaje que se relaciona con las concepciones, creencias y representaciones presentes en los sujetos y grupos sociales que se encuentran en las escuelas (Patiño-Garzón y Rojas-Betancurt, 2009; Zemelman, 2005).

El análisis permitió identificar que se presentan situaciones de discriminación negativa hacia la población desplazada, sin embargo, algunos docentes y padres no perciben esa situación. Con relación a la actitud positiva de los docentes, Garnique-Castro (2012) reportó que los docentes de su estudio se visualizaron como docentes inclusivos, lo que indicaría que en el aula no se presentan situaciones de discriminación, pero esta percepción es contradictoria con lo observado en la práctica pedagógica en la que los investigadores identificaron señalamientos y recriminaciones.

A la luz de los hallazgos, la escuela presenta dificultades para posibilitar escenarios de encuentro que promuevan el respeto, la tolerancia y la solidaridad; valores centrales en el proceso de inclusión (UNESCO, 2011). Además, los comportamientos discriminatorios identificados pueden afectar el proceso de integración de los niños (Castañeda *et al.*, 2004; Cortés y Castro *et al.*, 2005), ya que son una de las principales barreras para la inclusión educativa (Blanco, 2011). Esto es una paradoja, pues la escuela termina recibiendo a todos para garantizar el derecho a la educación, pero se encuentra en situación de desventaja para brindarles una educación de calidad (Blanco, 2008). De alguna manera, la escuela se muestra

ineficaz porque no logra responder a una parte significativa de la población; y se ha trasladado sin modificaciones a entornos sociales y culturales que exigen demandas sociales particulares, de acuerdo al contexto y al momento histórico en el cual se encuentra (Cole, 2003).

Un análisis general de los resultados indica que la escuela no logra responder a los cuatro componentes del derecho a la educación. En el discurso de los actores escolares entrevistados se encontraron dificultades para el logro de la disponibilidad, el acceso, la aceptabilidad y la adaptabilidad (Tomasevsky, 2005). Así, las dificultades y las tensiones que se encontraron reflejan que, en el caso analizado, la población desplazada puede estar siendo excluida del sistema educativo porque está recibiendo una educación que no es pertinente a sus necesidades y características (Blanco, 2011).

En el análisis es importante resaltar los hallazgos de la categoría de las relaciones de amistad. Éstas favorecen el proceso de adaptación escolar y desencadenan conductas altruistas entre pares. Existen múltiples razones para la preferencia o rechazo entre pares; sin embargo, muchas de las razones están asociadas a la búsqueda de bienestar (Monjas *et al.*, 2008).

Así, se encontró que es necesario indagar acerca del papel de los pares en las tensiones que se generan en el escenario escolar. Desde el análisis de la naturaleza de los intercambios sociales y el tipo de experiencias escolares que realmente marcan en la construcción de subjetividades, se pueden orientar políticas que fortalezcan las relaciones para beneficio de la convivencia. Adicionalmente, es necesario considerar que si las dinámicas escolares significativas para la comunidad escolar no se relacionan con lo académico y curricular, entonces, según Rivas *et al.* (2010), quizás implique cambiar “el foco de las políticas educativas y empezar a pensar más en los sujetos”.

Finalmente, en este caso se analiza que la comunidad escolar no logra responder a la atención educativa que se puede brindar a la población víctima de violencia política. En la

escuela prevalecen diversos tipos de tensiones que dificultan una respuesta inclusiva, tal y como lo han señalado autores como Blanco (2011) y Fernández y Darretxe (2011).

Específicamente, se encontró: primero, aunque la comunidad escolar reconoce el reto al que se enfrenta, éste termina convirtiéndose en parte de la rutina escolar (Cortés y Castro, 2005), y con el tiempo se genera un proceso de familiarización (Montero, 2004), que a su vez genera una respuesta pasiva frente al fenómeno. Los investigadores Cortés y Castro (2005) reportaron que la normalización de la problemática se presenta porque la población infantil que forma parte de las escuelas tiene muchas carencias. Segundo, en la representación sobre el grupo de personas víctimas de violencia política se encuentra una mirada que los estigmatiza y otra que los victimiza, con lo cual se limita su capacidad de agencia (Bello, 2004; Naranjo, 2001).

Tercero, la comunidad escolar muestra un grado de apertura sobre la población víctima de la violencia política, pero a la vez percibe que la institución no tiene los recursos para brindar una atención educativa de acuerdo a sus necesidades. La escuela es percibida como un escenario que no dispone de los recursos suficientes para responder de forma pertinente. Este resultado se relaciona con los hallazgos de Garnique-Castro (2012), quien encontró que los aspectos administrativos de la escuela, como la falta de tiempo y el trabajo excesivo, entre otros, son percibidos por los docentes como dificultades para trabajar en procesos inclusivos.

Y cuarto, la comunidad escolar presenta ambivalencias frente al trato diferencial: por un lado se habla de que todos los niños y las niñas que asisten a la escuela son iguales, pero a la vez se señala que los niños víctimas de violencia política son “especiales”. En esta tensión expresaron constantemente la idea de que al incluir a algunos se excluye a otros, pues al hacer algún trato diferencial con los niños desplazados por la violencia se desconocen

las necesidades de los niños no desplazados; lo anterior también ha sido señalado en investigaciones como las de Cifuentes y Rodríguez (2007), y Cortés y Castro (2005).

Las tensiones identificadas muestran la homogeneidad y heterogeneidad de la intervención en este contexto, pues la escuela apunta a lo homogéneo, por lo que su estructura, e incluso las prácticas que circulan en ella, se distancian de la naturaleza compleja, plural, cambiante y diversa de la sociedad y de los sujetos (Castañeda *et al.*, 2004).

CONCLUSIONES

En conclusión, en el caso analizado se encontraron dificultades en el discurso pedagógico para pensar la atención educativa de la población desplazada por la violencia política. Las respuestas de la comunidad escolar se han concentrado en recibir a los niños y las niñas en situación de desplazamiento, pero no se encontraron acciones concretas, ni recursos, para prevenir la estigmatización y las situaciones de discriminación. De igual forma, en el discurso no se evidenció un proceso de transformación en el funcionamiento de la escuela que favoreciera la inclusión y la convivencia entre los estudiantes desplazados y los no desplazados, así como la adaptación de una propuesta pedagógica contextualizada.

De ahí que, frente a las expectativas de la escuela como un escenario que favorece la inclusión y la convivencia se encontró que ésta presenta múltiples conflictos. Frente a esto, es importante considerar que la inclusión es un proceso, y en esa medida implica un trabajo continuo por parte de las comunidades (Blanco, 2011; UNESCO, 2011). En un país como Colombia, y quizás otros escenarios que se enfrentan a agudas problemáticas sociales, la escuela reproduce de una u otra forma estas tensiones sociales. Las tensiones reflejan los dilemas y dificultades de la escuela para actuar de forma inclusiva y hacer cumplir las disposiciones legales que existen para la

atención educativa a esta población; asimismo, muestran una brecha entre las disposiciones, los propósitos de la escuela y la realidad de las dinámicas escolares.

Las construcciones sociales sobre grupos excluidos se transfieren también al escenario escolar, y por esto se requiere de un proceso consciente por parte de los actores escolares para favorecer prácticas inclusivas. En este proceso se considera la cultura como esencia de los procesos educativos y se requiere de una escuela que reconozca las nuevas lógicas sociales (Cole, 2003). Un punto de partida para la transformación educativa se relaciona con el reconocimiento de las miradas del profesorado sobre los aspectos que afectan la vida escolar (Moliner *et al.*, 2010).

En resumen, la presente investigación representó una oportunidad para reflexionar sobre la situación de la escuela en relación con una problemática social de gran magnitud en Colombia. Los hallazgos aportan elementos de análisis importantes para revisar las prácticas sociales en las escuelas y sugerir alternativas para un proyecto político que supere las formas de reproducir desigualdades y comprender las contradicciones y tensiones características de los escenarios escolares.

A partir de los hallazgos, a modo de cierre, se presentan algunas recomendaciones para tener en cuenta en procesos de reflexión y acción que busquen promover transformaciones para prácticas inclusivas de población víctima de violencia política. En concreto consideramos que es necesario contemplar lo siguiente: 1) conocer y comprender la situación de desplazamiento forzado y los significados que se construyen sobre la población víctima de esta problemática social en el escenario escolar; 2) planear y promover un proceso de ambientación escolar que favorezca relaciones e interacciones positivas entre los actores escolares; 3) reconocer el contexto histórico y social del escenario escolar y comunitario; 4) identificar recursos escolares, redes y prácticas cotidianas que puedan favorecer

la convivencia y la adaptación de población víctima de violencia política; 5) actuar sobre elementos pedagógicos y didácticos; y 6) reflexionar sobre tiempos, momentos escolares y procesos que se desarrollen dentro del escenario escolar.

Es importante tener en cuenta que el proceso de inclusión puede adoptar diversas estrategias dependiendo del lugar y del contexto; adicionalmente, requiere de un equipo de profesionales que contribuyan a brindar una atención integral (Blanco, 2011; Espinosa-Lerma, 2012). Además de lo anterior, es necesario continuar haciendo investigaciones que posibiliten generar nuevas formas de abordar el fenómeno de migración forzada y sus implicaciones en entornos escolares y comunitarios.

Finalmente, se hace indispensable la construcción de una política pública de atención educativa capaz de reconocer el contexto institucional y las realidades locales. Y en este

orden de ideas, que pueda intervenir de forma pertinente y coherente para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, el respeto por la dignidad humana, la promoción del bienestar de la población víctima de violencia política y las condiciones para educar ciudadanos que logren estar mejor consigo mismos y en convivencia con los otros (Delors, 1996).

La necesidad de procesos de investigación con derivaciones prácticas sobre los procesos de inclusión educativa de la población en situación de desplazamiento forzado es un área de investigación relevante en contextos de violencia política. Es importante señalar que si bien las conclusiones del trabajo son valiosas, al tratarse de un caso de una institución educativa urbana, los datos deben ser tratados con cautela. Por consiguiente, se aclara que el estudio no tiene la pretensión de ser representativo, ya que el análisis realizado se refiere a una experiencia de una población en situación de desplazamiento en un tipo de escuela urbana.

REFERENCIAS

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)/Corporación Opción Legal (2007), *Escuela y desplazamiento forzado. Estrategias de protección para la niñez y la juventud*, Bogotá, ACNUR/Corporación Opción Legal.
- BALLESTEROS, Mónica Patricia, Marta Beatriz Gaviña y Sofía Elena Martínez (2006), "Caracterización del acceso a los servicios de salud en población infantil desplazada y receptora en asentamientos marginales en seis ciudades de Colombia, 2002-2003", *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 24, núm. 1, pp. 7-17, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/120/12024102.pdf> (consulta: 12 de octubre de 2009).
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID)/Programa Japón/Universidad del Rosario/Universidad de Ibagué (2008), *Escuelas que educan y sanan*, Ibagué (Colombia)/Universidad de Ibagué.
- BAQUERO, Hernando, Martha Faillace, Carla Vane-gas, Sandra Salas y Crisanta Cordero (2005), "Impacto biopsicosocial del desplazamiento forzado en una población menor de 12 años del asentamiento kilómetro 5, Barranquilla", *Salud Uninorte*, vol. 20, pp. 30-44.
- BARDIN, Laurence (2002), *Análisis de contenido*, Madrid, Ediciones Akal.
- BELLO, Martha Nubia (2004), "Identidad y desplazamiento forzado", *Aportes Andinos*, núm. 8, pp. 1-11.
- BERSTEIN, Basil (2001), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BLANCO, Rosa (2008), "Marco conceptual sobre educación inclusiva", en UNESCO (ed.), *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf (consulta: 15 de febrero de 2012).
- BLANCO, Rosa (2011), "Educación inclusiva en América Latina y el Caribe", *Revista Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa*, núm. 18, pp. 46-59, en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista18.pdf> (consulta: 15 de febrero de 2012).
- BONILLA-Castro, Elssy y Penélope Rodríguez (1997), *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá, Ediciones Uniandes y Grupo Editorial Norma.
- BORDIEU, Pierre (2008), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

- BRUNER, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- CASTAÑEDA, Elsa, Ana María Convers y Miledy Galeano (2004), *Equidad, desplazamiento y educabilidad*, Buenos Aires, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144314s.pdf> (consulta: 15 de febrero de 2012).
- CIFUENTES, Rosmary y Sandra Rodríguez (2007), “Una mirada histórica a la problemática del desplazado y la aplicación de la circular 020 de 2000 en seis instituciones educativas distritales de la localidad 19, Ciudad Bolívar”, *Actualidades Pedagógicas*, núm. 50, pp. 47-62, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=95605005> (consulta: 15 de febrero de 2012).
- COLE, Michael (2003), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- CORTÉS, Cecilia y Ligia Castro (2005), *Escuela y desplazamiento forzado localidad de Usme, integración a la escuela de niños y niñas en condición de desplazamiento. Parte 2: Escuela y desplazamiento forzado*, Bogotá, Corporación para la Educación y el Desarrollo “Siembra”.
- CORTI, Louise y Libby Bishop (2005), “Strategies in Teaching Secondary Analysis of Qualitative Data”, *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 4, en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501470> (consulta: 10 de marzo de 2012).
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO, en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (consulta: 20 agosto de 2009).
- ESPINOSA-Lerma, Karla (2012), “La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, pp. 138-148, en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/31768> (consulta: 8 de agosto de 2012).
- FERNÁNDEZ, Almudena y Leire Darretxe (2011), “La escuela inclusiva: realidad intercultural”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 2, núm. 55, pp. 1-11, en: <http://www.rioei.org/deloslectores/3912Fernandez.pdf> (consulta: 15 de febrero de 2012).
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FOLLARI, Roberto (2007), “¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 115, pp. 7-20.
- FREIRE, Paulo (1996), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GARCÍA-CORONA, Diana, Mercedes García-García, Chantal Biencinto, Lorena Pastor y Guadalupe Juárez (2010), “Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad”, *Cultura y Educación*, núm. 22, pp. 297-312.
- GARNIQUE-Castro, Felicita (2012), “Las representaciones sociales: los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, pp. 99-118, en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13223062007.pdf> (consulta: 10 de agosto de 2012).
- GEERTZ, Clifford (2000), *La interpretación de las culturas*, Barberá del Vallés, Gedisa.
- GIROUX, Henry (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*, México, Siglo XXI Editores.
- Gobierno de Colombia-Congreso de Colombia (1997), *Ley 387 de 1997. Medidas de prevención del desplazamiento forzado*, Congreso de Colombia.
- Gobierno de Colombia-Corte Constitucional (2004), *Sentencia T-025 de 2004. Tutela los derechos de la población en condición de desplazamiento*, Corte Constitucional de Colombia.
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2007), *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*, Bogotá, MEN.
- Gobierno de Colombia-Ministerio de la Protección Social (2006), *Informe especial sobre violencia contra la infancia en Colombia*, Bogotá, Ministerio de la Protección Social, en: http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Trata/Informes/informe_infancia.pdf (consulta: 15 de marzo de 2012).
- Gobierno de Colombia-Ministerio de la Protección Social-Instituto Colombiano de Bienestar familiar (2006), *Ley 1098 de 2006. Código de la infancia y la adolescencia en Colombia*, Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia.
- GONZÁLEZ, Roberto e Ivonne Molineros (2010), “La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática”, *Investigación y Desarrollo*, vol. 18, núm. 2, pp. 346-369.
- KHOUDOUR-Castéras, David (2009), “Efectos de la migración sobre el trabajo infantil en Colombia”, *Revista de Economía Institucional*, vol. 11, núm. 20, pp. 229-252, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41911877008> (consulta: 10 de octubre de 2012).
- KRIPPENDORFF, Klaus (1990), *Metodología de análisis de contenido*, Barcelona, Paidós.
- MADARIAGA, Camilo, Luz Gallardo, Flavia Salas y Edna Santamaría (2002), “Violencia política y sus efectos en la identidad psicosocial de los niños desplazados: el caso de la cangrejera”, *Psicología desde el Caribe*, núm. 10, pp. 88-106.
- MAX-Neef, Manfred (1986), *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*, Santiago, CEPUR/Fundación Dag Hammarskjöld.
- MEERTENS, Donny (2002), “Desplazamiento e identidad social”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 11, pp. 101-102.

- MOLINER, Lidón, Odet Moliner y Auxiliadora Sales (2010), "Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa", *Cultura y Educación*, vol. 22, núm. 3, pp. 283-296.
- MONJAS, María Inés, Inmaculada Sureda y Francisco-Juan García-Bacete (2008), "¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?", *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 4, pp. 479-492.
- MONTERO, Maritza (2004), *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós.
- MOSCOVICI, Serge (1981), "On Social Representations", en Joseph Paul Forgas (ed), *Social Cognition: Perspectives in every day understanding*, Londres, Academic Press, pp. 181-209.
- NARANJO, Gloria (2001), "El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional", *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, núm. 94, en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-37.htm> (consulta: 15 de enero de 2012).
- PALACIO, Jorge Enrique y Colette Sabatier (2002), *Impacto psicológico de la violencia política en Colombia: características de salud mental y redes sociales en familias desplazadas y pobres del Atlántico*, Barranquilla, Ediciones Uninorte.
- PATIÑO-GARZÓN, Luceli y Mauricio Rojas-Betancurt (2009), "Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad", *Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 1, pp. 93-105, en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/760/842> (consulta: 15 de junio de 2012).
- PÉREZ, Luis (2010), "Beneficios educativos como medida de reparación para víctimas del desplazamiento forzado", en Catalina Díaz Gómez (ed), *Tareas pendientes: propuestas para la formulación de políticas públicas de reparación en Colombia*, Bogotá, Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ), en: <http://ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Colombia-Tareas-Pendientes-2010-Spanish.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2012).
- PERKINS, David (1995), *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- PIÑA-OSORIO, Juan Manuel y Yazmín Cuevas-Cajiga (2004), "La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México", *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 105-106, pp. 102-124, en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2004-105-106-102-124 (consulta: 15 mayo de 2012).
- QUESADA, Francisco J. Miguel (2010), "Mapas conceptuales a partir de entrevistas cualitativas. Integración de métodos mediante el uso conjunto de Atlas/ti y SPSS", *Papers*, vol. 95, núm. 2, pp. 507-529, en: <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v95n2/02102862v95n2p507.pdf> (consulta: 15 de marzo de 2012).
- RICOEUR, Paul (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- RIVAS, José Ignacio, Analía E. Leite, Pablo Cortés, María Jesús Márquez y Daniela Padua (2010), "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones." *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 187-209, en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_07.pdf (consulta: 10 de enero de 2012).
- SIERRA, Restituto (2005), *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*, Madrid, Thomson.
- THORNE, Sally (2003), "El análisis secundario en la investigación cualitativa: asuntos e implicaciones", en Janice Morse (ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, pp. 307-326.
- TOMASEVSKY, Katarina (2005), "Los derechos económicos, sociales y culturales: informe preliminar de la relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación", en María Fernanda Paz (ed.), *El derecho a la educación de niños y niñas en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia*, Bogotá, Due Process of Law Foundat, pp. 21-51.
- UNESCO (2004), *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf> (consulta: 15 de marzo de 2012).
- UNESCO (2011), *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf> (consulta: 15 de marzo de 2012).
- UNESCO-Oficina Internacional de Educación (2012), "Iniciativa de educación inclusiva de calidad en Colombia", en: <http://www.ibe.unesco.org/es/archivo-de-noticias/unica-noticias/news/quality-inclusive-education-in-colombia-initiative.html> (consulta: 2 de mayo de 2012).
- VAN DEN BERG, Harry (2005), "Reanalyzing Qualitative Interviews from Different Angles: The risk of decontextualization and other problems of sharing qualitative data", *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1, en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/499/1074> (consulta: 15 de marzo de 2012).

- VILLA, Leonardo (2010), “Reparación en y a través de la educación para las víctimas de graves violaciones de derechos humanos”, en Catalina Díaz Gómez (ed.), *Tareas pendientes: propuestas para la formulación de políticas públicas de reparación en Colombia*, Bogotá, Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ), en <http://ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Colombia-Tareas-Pendientes-2010-Spanish.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2012).
- ZEMELMAN, Hugo (2005), *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos/Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL)-Centro de Investigaciones Humanistas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar?

LARA LÓPEZ HERNÁNDEZ* | ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA**

Tres preocupaciones importantes de los centros educativos son la convivencia, la disciplina y el acoso escolar. En este artículo presentamos el estudio realizado en la comunidad autónoma de La Rioja sobre la vinculación existente entre los conceptos anteriores. Los instrumentos de recogida de información fueron: un cuestionario aplicado a 348 alumnos de centros de secundaria; entrevistas semiestructuradas realizadas a 30 profesionales de la educación; y cuatro grupos de discusión, cuyos participantes fueron alumnado y familias. Los resultados arrojan un bajo porcentaje de acoso entre alumnos riojanos y el empleo de medidas disciplinarias para afrontar problemas de convivencia, a pesar de que el profesorado da una mayor importancia al diálogo y las relaciones interpersonales. Finalmente, se propone una alternativa mediante la puesta en marcha de metodologías de aula basadas en el aprendizaje cooperativo y la implementación de programas de habilidades sociales, mediación y resolución de conflictos.

Palabras clave

Acoso escolar
Disciplina
Convivencia
Prevención
Formación

There is concern in educational centers regarding coexistence, discipline and bullying. This paper presents a study –carried out in the autonomous community of La Rioja– on the link between the above topics. The data was acquired through a questionnaire administered to 348 students in secondary schools; semi-structured interviews with 30 educational professionals, along with four focus groups whose participants were students and their family members. The results show a low percentage of bullying among students from La Rioja along with the use of disciplinary measures to address any problems of coexistence, despite the teaching staff giving priority to dialogue and interpersonal relationships. Finally, an alternative is proposed by way of the implementation of classroom methodologies based on cooperative learning, the incorporation of social-skills programs, mediation and conflict resolution.

Keywords

Bullying
Discipline
Coexistence
Prevention
Training

Recepción: 1 de agosto de 2013 | Aceptación: 14 de octubre de 2013

* Licenciada en Psicopedagogía y Doctora por la Universidad de La Rioja. Ha sido docente desde el año 2002 en diferentes organismos privados y públicos. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia (Departamento de Educación, España). Líneas de investigación: convivencia escolar y *mindfulness* en los centros educativos. Publicaciones recientes: (2013), "Las manifestaciones del acoso escolar: ¿cómo acosan los alumnos y alumnas?", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 62/1, pp. 1-13; (2013, en coautoría con A. Ramírez García), "El acoso escolar en La Rioja. Necesidad de formación para reducir su incidencia", *Revista Berceo. Monográfico de Educación*, núm. 165, pp. 183-202. CE: llopez.lara@gmail.com

** Licenciada en Geografía e Historia, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora por la Universidad de Córdoba. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación y coordinadora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Córdoba (España). Temas de investigación: convivencia escolar, evaluación educativa, desarrollo de competencias y educación mediática. Publicación reciente: (2012, en coautoría con M.C. Muñoz), "Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 30, núm. 1, pp. 197-222. CE: edIragaa@uco.es

INTRODUCCIÓN

Si preguntásemos a la Inspección educativa sobre cuáles son los casos que mayor preocupación les causan, no cabe duda que alguna de las respuestas incluiría la palabra violencia, *bullying* o el término acoso escolar.

En torno a la violencia, Blaya (2006b) subraya que una de las conclusiones a las que se llegó en la reunión europea de Utrech de 1997 fue la inexistencia de una definición común de “violencia en el medio escolar”. En esta misma dirección, Carra (2009) se cuestiona sobre lo que se considera violencia escolar y sugiere que una definición del término conlleva posicionarse en una línea de trabajo concreta y analizar la situación desde la perspectiva de los agentes implicados en ella. Así, psiquiatras, médicos y educadores se han preocupado por realizar un diagnóstico precoz de la violencia en el contexto escolar, puesto que, como afirman Rappaport y Thomas (2004, cit. en Carra, 2009), por lo general, existe una fuerte continuidad en el transcurso de la niñez, la adolescencia y la vida adulta. Estos autores insisten en que los comportamientos agresivos, los problemas de conducta y los comportamientos antisociales generan en Estados Unidos entre un tercio y la mitad de las visitas a los profesionales de la salud. Uno de los problemas apreciados en torno a la violencia es que se considera un rasgo estable de la conducta, por lo que se puede perpetuar en el transcurso del ciclo vital (Olweus, 1979).

Sin embargo, esta preocupación no es nueva, ya que la violencia existe desde que surgieron las escuelas. Así lo recoge Furlán (2012) al citar un texto del siglo XIII, denominado *Disciplina escolar*, en donde se narra que un alumno golpeó a su maestro; o al recoger las palabras de Comenio en el capítulo dedicado a la disciplina escolar en su obra *Didáctica magna*, en el que esta violencia es ejercida por el maestro hacia sus pupilos.

En el primer caso, el ejercicio de la violencia directa por parte del alumnado hacia el

profesorado está cobrando un especial interés; muestra de ello son las investigaciones más recientes realizadas en países como Finlandia (Kauppi y Pörhölä, 2012); Irlanda (James *et al.*, 2008), Israel (Khoury-Kassabri *et al.*, 2009), Eslovaquia (Dzuka y Dalbert, 2007), Sudáfrica (De Wet, 2010), Taiwán (Chen y Astor, 2009), Países Bajos (Mooij, 2011), Turquía (Türküm, 2011) y Estados Unidos (Terry, 1998).

En el segundo texto de Furlán se plasma una visión de la violencia como método de orientación y de control disciplinario, acción defendida por muchos docentes según Gómez (2005). Asimismo, Furlán (2012) destaca otro tipo de violencia, la ejercida entre pares, fenómeno que ha sido portada de numerosos periódicos y que encuentra una relación directa con el acoso escolar o *bullying*. Para Mingo (2010), un aspecto importante que habría que solucionar a la hora de investigar sobre el tema es la fusión existente entre los términos “*bullying*” y “acoso”, pues considera que el primero es un eufemismo del segundo y que se utiliza para designar actos de acoso y/o violencia severa.

En cuanto al *bullying*, las primeras aclaraciones sobre este fenómeno las proporcionó Olweus (1998: 25), quien afirma que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos...”; al mismo tiempo, añade que estas acciones negativas tienen lugar cuando “alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona...”, y que pueden manifestarse a través de la palabra, mediante contacto físico o gestos y/o la exclusión consciente de un grupo. Para que un acto de carácter violento se convierta en acoso escolar o *bullying*, manifiesta que “...debe producirse un desequilibrio de fuerzas, es decir, una relación de poder asimétrica en la que el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra inermes ante el alumno o los alumnos que lo acosan” Olweus (1998: 26). En este sentido, tres aspectos

caracterizarían las situaciones de *bullying* a las que se enfrentan los distintos miembros de la comunidad educativa: la intencionalidad del acto, la asimetría de poder y la repetición de la acción.

En cuanto al poder, Hernández y Reyes (2011) recogen la idea de Foucault al ubicar a la escuela en el conjunto de instituciones en las que se ejerce el poder, equiparándola con la cárcel, el hospital o el ejército y denominándolas instituciones disciplinarias. Por su parte, Twemlow *et al.* (2001) investigaron la influencia del clima del aula en situaciones de acoso escolar y concluyeron que el ejercicio de un poder coercitivo en el centro educativo es básico para comprender la persistencia de situaciones de intimidación en el mismo. En este sentido, la dinámica de poder en una u otra dirección permite reconducir el potencial de violencia que se puede ejercer entre el alumnado, es decir, puede aumentar o disminuir dependiendo de cómo se ejerza el poder.

El acoso escolar no se circunscribe a un país determinado, sino que se expande a lo largo y ancho del planeta. Podemos destacar las investigaciones realizadas en Gran Bretaña por Smith *et al.* (1999), en América Latina por Pinheiro (2006), en Estados Unidos por Kimmel (2004) y en el mundo árabe por Ahmed (2005). Asimismo, organismos internacionales como la UNESCO o la Organización Mundial de la Salud han solicitado informes respectivamente sobre la situación de este fenómeno en países como Suecia, Canadá, Francia, Brasil y Gran Bretaña (Blaya *et al.*, 2003) y en otros 35 países más, entre los que se encuentra España (Lucas y Martínez, 2008). En nuestro país, diferentes investigaciones han estudiado el fenómeno, como las llevadas a cabo por Ortega y Mora-Merchán (2000), Serrano e Iborra (2005) y Defensor del Pueblo Riojano (2008). En ellas se revela la universalidad de la cuestión, al tiempo que diversos aspectos destacables como: 1) el *bullying* se produce en todos los centros de educación secundaria españoles; 2) la tipología

de maltrato es considerable, pero distinta en cada centro y presenta niveles diferenciados; y 3) la prevalencia e incidencia del maltrato en la etapa de educación secundaria no ha aumentado en los últimos años, incluso ha disminuido. De forma general se puede hablar de que 83 por ciento de los encuestados ha presenciado algún tipo de acoso o agresión y que el fenómeno es menor en España que en otros países (4 por ciento en España, 10 por ciento en Noruega y 12 por ciento en Países Bajos en 2000 [Vila, 2006]), así como que los tipos de agresiones más habituales son la agresión verbal y la exclusión social, frente al predominio de las agresiones físicas en otros contextos internacionales. En lo que concierne a la comunidad autónoma de La Rioja cabría destacar el estudio realizado por Sáez *et al.* (2005), en el que el porcentaje de alumnado que manifiesta haber acosado en alguna ocasión se sitúa en torno a 3.6 por ciento, y un 11.7 por ciento que afirma haber agredido de forma puntual a otros alumnos.

A pesar de los porcentajes y de la disminución constatada, el acoso escolar sigue siendo un foco de atención en muchos países, pues continúa siendo un fenómeno desconocido. En México, por ejemplo, Furlán (2003) destaca la mínima atención recibida en todo lo relativo a la indisciplina, las incivildades y la violencia.

La preocupación a la que anteriormente aludíamos ha llevado a la comunidad educativa a adoptar medidas para su eliminación, reducción o prevención. Una iniciativa de gran calado es la que ha iniciado el grupo *Atenea* de la red de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo, que estableció una secuencia para el estudio del *bullying* —conceptualización, identificación, diagnóstico, intervención y evaluación— (Gairín *et al.*, 2013). En este estudio centraremos nuestra atención en la cuarta fase, es decir, ¿cómo se trata el *bullying* en los centros escolares?

Para reducir los porcentajes de acoso se han implementado diversas medidas y

programas en estos últimos años en los centros; no obstante, Ortega (2008) propone que antes de desarrollarlos se requiere realizar un diagnóstico previo sobre la calidad de las relaciones interpersonales, las dificultades de convivencia y la gestión de normas y disciplina que se llevan a cabo en los centros. En este sentido, resulta imprescindible conocer cuáles son las estrategias y/o instrumentos que los centros aplican para afrontar el acoso escolar. Los Planes de Convivencia constituyen el marco de referencia para la gestión del fenómeno; en ellos se regulan los procesos y protocolos a seguir ante las situaciones que originan una ruptura de la convivencia escolar. La dinámica es muy similar en diferentes países: en Estados Unidos, ante una situación de acoso, la primera vez que se produce conlleva una llamada a las familias y tres días de expulsión del centro al alumno; si se produce una segunda vez, se vuelve a contactar con las familias y la suspensión del alumno sería por más tiempo (Cicek, 2012).

Sin embargo, una gestión de la disciplina demasiado estricta, unas reglas y expectativas poco claras o una aplicación incoherente de las normas recogidas en estos planes son factores que incrementan comportamientos agresivos en el alumnado (Olweus, 2006). Según Blaya (2006b), el consenso de un sistema normativo y de disciplina coherente y justa en el centro es uno de los factores escolares que influyen más positivamente en el clima escolar.

Por otro lado, los programas preventivos ecológicos han resultado más eficaces que otras medidas más punitivas, porque han impulsado la formación del profesorado, además de propiciar la participación de toda la comunidad educativa (Ortega, 2008); ejemplos de ello son el proyecto Sheffield y el Proyecto ANDAVE (Ortega y Del Rey, 2003; cit. en Ortega *et al.*, 2010). No obstante, podríamos preguntarnos si este tipo de programas son las actuaciones más comunes en los centros o si, por el contrario, se emplean otras más coercitivas. Es necesario, por tanto, revisar el

tipo de medidas que se adoptan en los centros contra la violencia escolar y sus efectos, e ir adaptándolas a los nuevos cambios sociales (Blaya, 2006a).

Por todo ello, en esta investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Determinar el porcentaje de acoso escolar sufrido entre los alumnos participantes riojanos; y si éste varía en función del sexo y del tipo de centro al que pertenece el alumnado.
2. Conocer las medidas antiacoso que se adoptan en los centros de secundaria de la comunidad autónoma de La Rioja; y constatar si éstas varían en función del sexo del alumnado.
3. Identificar una posible relación entre el acoso escolar sufrido y las medidas tomadas en los centros educativos.
4. Averiguar qué medidas antiacoso se deberían tomar en centros educativos riojanos según los participantes.

METODOLOGÍA

El convencimiento de que el pluralismo metodológico constituye la base de una investigación en el contexto educativo, debido en esencia a la complejidad de los fenómenos que en él tienen lugar, es lo que nos llevó a plantearnos una serie de hipótesis, a estructurar este estudio en torno a unas fases y procedimientos perfectamente delimitados, y a aplicar una metodología dual —cuantitativa y cualitativa—.

En cuanto a las *hipótesis*, éstas fueron las siguientes:

1. El porcentaje de acoso escolar sufrido entre escolares riojanos es bajo, si lo comparamos con otras comunidades y países europeos; es mayor entre chicos y en los centros públicos.
2. Las medidas antiacoso principales adoptadas en los centros educativos

riojanos son de tipo disciplinario, y son aplicadas mayoritariamente entre chicos.

3. Las medidas antiacoso aplicadas en los centros educativos riojanos condicionan el porcentaje de acoso escolar que sufren los alumnos riojanos participantes.
4. La mayoría de los participantes considera que se deberían tomar medidas menos coercitivas contra el acoso escolar.

Respecto a las *fases* que se han seguido podemos destacar:

1. *Determinar el problema de investigación*, en nuestro caso, centrado en las medidas contra el acoso escolar dentro la comunidad autónoma de La Rioja.

2. *Definir objetivos e hipótesis*.

3. *Seleccionar las técnicas de recogida de datos y diseñar los instrumentos oportunos*. En este caso, se empleó la técnica del cuestionario y se han seguido dos técnicas cualitativas: entrevistas dirigidas a profesionales de la educación, y grupos de discusión para familias y alumnado. Para construir el cuestionario se tomó como referencia el instrumento ideado por Medina (2006), aunque una vez definidos los objetivos generales de la investigación, se rediseñó y se elaboró uno *ad hoc*. En él se consideraron las recomendaciones de Ortega (2008) para construir preguntas con base en la opinión de los diferentes grupos: la opinión del grupo de iguales o cuestiones acerca del acoso en otros alumnos, la opinión propia o cuestiones acerca del acoso recibido o ejercido por uno mismo, y la opinión de los docentes u otros adultos, con el fin de extraer información desde diferentes puntos de vista y contrastarla después (algo que se hace con las técnicas cualitativas). Por tanto, en el cuestionario diseñado se usaron preguntas para

conocer la opinión del alumno acerca del acoso en los demás alumnos, y en otras se quiso determinar la opinión del propio alumno acerca del acoso en sí mismo.

4. *Verificar la validez y fiabilidad de dichos instrumentos*. Al cuestionario se le aplicó la técnica Delphi para asegurar su validez; para ello se contactó con diez profesores universitarios pertenecientes a las áreas de conocimiento de Didáctica y organización escolar y Métodos de investigación y diagnóstico en educación, un profesor, un padre y un alumno de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a quienes se les solicitó que se pronunciaran sobre: a) posibles errores de comprensión en la formulación de las preguntas, b) claridad en la formulación del lenguaje empleado, c) exposición y orden de las preguntas presentadas y d) amplitud de las preguntas. Tras su recogida, se procedió a modificar el cuestionario inicial en función de las recomendaciones, y se obtuvo un instrumento constituido por 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones: conocimiento y características del acoso escolar, medidas contra el acoso, clima de convivencia y ambientes e incidencia. Posteriormente, el cuestionario se sometió a un pretest para averiguar la consistencia interna y la fiabilidad de las preguntas, lo que se obtuvo mediante el establecimiento de preguntas de control que aseguraban la veracidad de las respuestas (García-Longoria, 2000). Para ello, se administró aleatoriamente el cuestionario control a 35 alumnos, que equivalían a 10 por ciento de la muestra total. Los datos resultantes se procesaron a través del programa de estadística SPSS 19.0 de Windows, y el análisis de frecuencias y porcentajes sirvieron para conservar aquellas preguntas que se respondieron con un porcentaje superior a 10 por ciento, desestimando las que no alcanzaron dicho porcentaje. Por su parte, la fiabilidad se halló a través de la prueba Alpha de Cronbach, obteniendo como resultado una fiabilidad total de 0.8938. Las preguntas relacionadas con los cuatro

objetivos que se incluyeron en el cuestionario dirigido al alumnado son las siguientes: objetivo 1: ¿has sufrido personalmente acoso escolar?, ¿piensas que el acoso sufrido depende del sexo y del tipo de centro? Objetivo 2: ¿qué ha hecho tu instituto cuando ha ocurrido algún caso de acoso escolar?, ¿estas medidas son aplicadas igualmente a chicos y chicas? Objetivo 3: crees que el sufrimiento de acoso escolar depende de las medidas tomadas en los centros? Objetivo 4: si fueses el director o directora del instituto, ¿qué medida tomarías para resolver un caso de acoso escolar?

Las entrevistas realizadas en esta investigación presentan un carácter “documental” y de “opinión” (Duverger, 1996) y se categorizan como semiestructuradas. Las preguntas vinculadas con los cuatro objetivos son las siguientes: objetivo 1: ¿has presenciado algún caso de acoso entre tus alumnos?, ¿te han contado algo al respecto tus colegas?, ¿crees que el sexo y el tipo de centro son variables que pueden influir en que haya más o menos acoso? Objetivo 2: ¿conoces alguna medida antiacoso que se haya tomado en tu centro educativo?, ¿crees que éstas son más comunes entre los chicos o entre las chicas? Objetivo 3: ¿piensas que el porcentaje de casos de acoso depende de las medidas tomadas en los centros? Objetivo 4: ¿qué deberían hacer los profesores cuando descubren un caso de acoso escolar?, ¿qué medidas se deberían tomar en el centro contra el acoso escolar?, ¿crees que la asignatura Educación para la ciudadanía, lucha contra el acoso?

En lo que concierne a los grupos de discusión, las preguntas seleccionadas con idénticos objetivos fueron las siguientes: objetivo 1: conoces algún caso cercano de acoso?, ¿crees que el sexo y el tipo de centro son variables que pueden influir en que haya más o menos acoso? Objetivo 2: ¿conoces alguna medida antiacoso que se haya tomado en los centros educativos?, ¿se llevan a cabo más con chicas o con chicos? Objetivo 3: ¿opinias que cuanto más y mejores medidas antiacoso haya en los

centros, menos acoso existirá? Objetivo 4: ¿qué piensas que se podría hacer para solucionar el acoso dentro de los centros escolares?

Las preguntas de las entrevistas y de los grupos de discusión también fueron sometidas a la técnica Delphi por el grupo de expertos participante en la validación del cuestionario. Las preguntas definitivas de unas y otros quedaron matizadas tras la celebración de la primera entrevista y grupo de discusión y el análisis de los resultados.

5. *Análisis de los resultados.* Una vez aplicados todos los instrumentos, se procedió a codificar, clasificar y analizar la información recogida con el empleo de diferentes técnicas. Los datos de tipo cuantitativo se analizaron con la ayuda del programa de técnicas estadísticas SPSS 18, con el cual se obtuvieron frecuencias, porcentajes y coeficientes de contingencia entre las variables dependientes e independientes y la comprobación de las relaciones entre las variables y la fuerza de las mismas a través del Chi-cuadrado de Pearson, Razón de Verosimilitud, nominal Phi y V de Cramer. La información de carácter cualitativo fue grabada y transcrita a través del programa Atlas.ti y los textos se analizaron dividiéndolos en categorías que fueron encajando dentro de los objetivos principales e hipótesis de la investigación (Olabuenaga, 1996).

6. *Obtención de conclusiones y difusión de los resultados* a los centros que participaron en la investigación, así como a la comunidad científica.

En cuanto al procedimiento seguido en la selección de la muestra y aplicación posterior de los instrumentos se puede destacar que se tuvieron en cuenta todos los centros educativos públicos y concertados de Logroño y de cada una de las cabeceras de comarca (Alfaro, Arnedo y Calahorra) pertenecientes a La Rioja baja, y Haro, Nájera y Santo Domingo, localizados en la Rioja alta. La solicitud de

participación a los diferentes miembros de la comunidad educativa —alumnado, docentes y familias— tuvo lugar a través de un correo electrónico en el que se explicaban los objetivos de la investigación y que se envió a los orientadores de cada centro. Un par de semanas más tarde se les telefoneó para conocer la decisión sobre su participación en la investigación. El alumnado que participó fue elegido por parte de los orientadores y tutores de cada centro de manera aleatoria. El número de participantes se fijó previamente, teniendo en cuenta el número de alumnos por tipo de centro (públicos y concertados), localidad (Logroño y provincia) y curso (1º, 2º, 3º y 4º de ESO). Por ello, a partir de una población

de 10 mil 073 alumnos matriculados en cualquiera de los cuatro cursos de la ESO durante el curso 2009-2010, se seleccionó una muestra representativa mediante un muestreo aleatorio simple, según un criterio de zona, con una fórmula de tres simple porcentual, por lo que el número total de alumnos participantes resultó ser $n=348$. En la Tabla 1 se observa una predominancia de centros educativos públicos frente a concertados, así como una mayor participación de la capital que de la comarca. Asimismo, en cuanto al sexo, más chicos que chicas formaron parte de la investigación y, en lo que se refiere al curso, más alumnos de los dos primeros cursos de la ESO que de los dos últimos.

Tabla 1. Distribución de la muestra

	Variables							
	Centro		Localidad		Curso		Sexo	
	Público	Concertado	Logroño	Comarca	1º-2º	3º-4º	Chicos	Chicas
N	206	142	215	133	190	158	179	169
%	59.2	40.8	61.8	38.2	54.6	45.4	54.1	48.6

Fuente: elaboración propia.

La aplicación del cuestionario tuvo lugar dentro de las clases, con la presencia de los orientadores y/o tutores, para explicar mejor las instrucciones de cumplimentación y facilitar que contestaran de forma más completa a todas las cuestiones. Los valores perdidos constituyeron 0.21 por ciento de los casos y fueron desestimados debido a que no resultaba un porcentaje significativo de la muestra. Respecto de las entrevistas y grupos de discusión, se contactó con los participantes en el momento de la entrega de los cuestionarios y se acordó una cita para el encuentro. Ambos se llevaron a cabo en una zona tranquila, donde se les explicaron a los participantes las consignas del proceso, entre ellas: que serían grabados, que no hablaran con rapidez y que no citaran nombres propios, entre otras. Por su parte, con el fin de hallar más riqueza de

datos, los participantes de los grupos de discusión se eligieron teniendo en cuenta los siguientes criterios: participantes del mismo sexo y misma localidad, pertenecer a diferentes tipos de centro y a diferentes cursos. En los grupos de discusión los participantes se distribuyeron en cuatro grupos, dos formados por alumnos y otros dos por padres y madres, los cuales eran representativos de todas las variables de estudio. El número de participantes en cada grupo fue de ocho.

Las entrevistas semiestructuradas estuvieron constituidas por una muestra de 30 profesionales de la educación: profesores, tutores, orientadores, directores y jefes de estudio. Ésta se caracterizó por su voluntariedad y facilidad de acceso, así como por una mayor participación de la comarca respecto a Logroño, más mujeres que hombres y más

profesionales de centros públicos que de concertados. Las conversaciones, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, fueron grabadas y procesadas según lo establecido por Gil y Perera (2001).

Los diferentes datos obtenidos fueron triangulados para configurar los resultados que exponemos a continuación.

RESULTADOS

Los resultados se expondrán de acuerdo con los objetivos planteados. Respecto al primer objetivo, *determinar el porcentaje de acoso escolar sufrido entre los alumnos riojanos participantes*, 8 por ciento de ellos afirmaron haberlo sufrido, mientras que la mayoría (69.5 por ciento), respondió que no lo había sufrido (Tabla 2). Esta respuesta resultó mayoritaria entre alumnas y alumnado matriculado en centros públicos. En este sentido,

la relación entre las variables sexo ($\chi^2= 13.98$; $p<.01$) y sufrimiento de acoso escolar, mostró diferencias significativas al realizar la prueba Chi-cuadrado de Pearson, lo que nos indujo a pensar que el género constituye un condicionante de los fenómenos de *bullying* en La Rioja. Estos datos fueron reafirmados por la Razón de Verosimilitud (14.614; $p=0.003$) y los estadísticos Phi (0.200; $p=0.003$) y V de Cramer (0.200; $p=0.003$). Sin embargo, los valores de estos últimos arrojaron una baja asociación entre estas variables, por lo que dudamos de la vinculación entre ellas. Entre las variables tipo de centro educativo ($\chi^2= 21.63$; $p<.01$) y sufrimiento de acoso escolar se refleja la misma situación: los estadísticos mostraron los siguientes valores: Razón de Verosimilitud (21.841; $p=0.000$) y los estadísticos Phi (0.249; $p=0.00$) y V de Cramer (0.249; $p=0.000$), por lo que la vinculación entre ambas variables parece ser más fuerte que entre las anteriores.

Tabla 2. Distribución de frecuencias y porcentajes sobre el sufrimiento de acoso escolar

¿Has sufrido acoso?	f	%	Sexo (%)	Centro (%)
1. Sí	28	8.0	Cas: 6.5 / Cos: 9.5	P: 10.7 / C: 4.2
2. No	242	69.5	Cas: 74.6 / Cos: 64.8	P: 73.8 / C: 63.4
3. Alguna ocasión	39	11.2	Cas: 13.6 / Cos: 8.9	P: 10.2 / C: 12.7
4. NS/NC	39	11.2	Cas: 5.3 / Cos: 16.8	P: 5.3 / C: 19.7
Total	348	100	100	100

Cas=chicas; Cos=chicos; P=público; C=concertado.

Fuente: elaboración propia.

Estos porcentajes fueron corroborados por muchas familias, especialmente por la mayoría de los profesionales entrevistados, quienes afirmaron que el acoso escolar no es muy común en La Rioja. Los participantes opinaron que hay falta de habilidades sociales y mal comportamiento del alumnado, pero no acoso escolar. Asimismo, los docentes afirmaron actuar enseguida y solucionarlo, y dijeron que si había habido algún caso, era porque los alumnos lo habían mantenido oculto y no lo habían contado. Algunas de las respuestas *más significativas* fueron:

Grupo 1, Padre 2: “Yo, de lo que cuenta mi hija, la verdad es que no... no he oído nada relacionado con acoso en este curso, bueno, sí alguna pelea que otra entre igual a igual, pero sin más, pero no, eso no es acoso, creo yo”.

Grupo 1, Madre 5: “Vamos a ver, hay muchos chicos que tienen problemas para relacionarse y por eso no están acosados”.

Grupo 2, Padre 6: “Hay poco acoso porque los profesores actúan bien ante la menor sospecha”.

Profesor 1: “Este año hemos abierto dos o tres expedientes, pero no todos de acoso, sino de conflictos entre cuadrillas, que son cosas diferentes”.

Profesor 15: “Cada año descubrimos dos o tres casos a través de Internet, investigamos en sus páginas pero lo solucionamos rápido porque se toman medidas desde el principio”.

Profesor 18: “Sí que hay chicos sin habilidades sociales y lo hemos observado bastante, pero no es acoso, en estos casos se limitan a llorar y a llamar a sus padres y éstos se asustan, pero no es tan grave”.

En cuanto al segundo objetivo, *conocer las medidas antiacoso que se adoptan en los centros riojanos*, en la Tabla 3 observamos cómo

la mayoría de los encuestados responde que se usan “partes” y “expedientes disciplinarios” para regular el *bullying*. Los primeros son documentos que recogen datos del alumno, fecha, quién realiza el parte, fecha de aviso a la familia, tipo de conducta negativa que realiza el alumno y propuesta de corrección. Los segundos tienen lugar cuando el alumno ha acumulado varios partes y regulan la convivencia escolar y los derechos y deberes de toda la comunidad educativa, según el Real Decreto 53/2009, 25 de junio. De acuerdo con el análisis del coeficiente de contingencia (tomando el valor porcentual de la variable independiente) Chi-cuadrado ($\chi^2=19.643$; $p=0.020$), Razón de Verosimilitud (20.279; $p=0.016$), Phi (0.238; $p=0.20$) y V de Cramer (0.238; $p=0.020$), no existe una relación significativa entre las variables sexo y medidas antiacoso adoptadas.

Tabla 3. Distribución de frecuencias y porcentajes de las actuaciones del centro ante el acoso

Actuaciones del centro	f	%	Chi-cuadrado-sexo (%)
1. Profesores hablan con agresores	59	17.0	Chicas: 16.6 / Chicos: 17.3
2. Partes, expedientes	89	25.6	Chicas: 22.5 / Chicos: 28.5
3. Lllaman a los padres	43	12.4	Chicas: 11.2 / Chicos: 13.4
4. No se hace nada por miedo	11	3.2	Chicas: 3.0 / Chicos: 3.4
5. Cámaras para controlar	13	3.7	Chicas: 4.7 / Chicos: 2.8
6. En tutoría se trabaja el tema	21	6.0	Chicas: 4.5 / Chicos: 7.7
7. Se expulsa al acosador	52	14.9	Chicas: 20.1 / Chicos: 10.1
8. Mucha vigilancia	7	2.0	Chicas: 3.6 / Chicos: 0.6
9. Carteles y eslóganes antiacoso	3	0.9	Chicas: 0.6 / Chicos: 1.2
10. NS/ NC	50	14.4	Chicas: 19.0 / Chicos: 9.5
Total	348	100	Chicas: 100 / Chicos: 100

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos participantes en los grupos de discusión explicaron también que en los centros se aplican “partes” como medida principal, seguidas de otras como “llamar a casa”, “expulsar a la víctima”, o incluso “esconder lo ocurrido” por miedo a perder el prestigio del centro. Otros alumnos piensan que los

profesores no actúan porque no se enteran de lo que sucede. Por el contrario, la mayoría de familias están contentas con las medidas antiacoso llevadas a cabo en el instituto, aunque no saben identificarlas. Algunas respuestas significativas dadas por los participantes se recogen seguidamente:

Grupo 1, alumno 2: "...nos ponen partes y otros castigos en el colegio, y encima llaman para que te castiguen más en casa".

Grupo 2, alumno 7: "...lo que deberían de hacer es llevar al acosador a otro instituto, y no a la víctima, que no tiene la culpa".

Grupo 1, alumno 5: "...a veces tapan las cosas, en el caso de mi hermano dieron parte a la Consejería de Educación, subieron al instituto para ver qué pasaba y el director dijo que nada".

Grupo 2, alumno 5: "...creo que los profesores no se han enterado de que en mi clase están acosando a un chaval".

Grupo 2, padre 8: "...yo creo que en la escuela hacen todo lo que pueden, están muy preparados, más que nosotros los padres".

El profesorado ofreció una versión diferente en las entrevistas, al afirmar que usan sanciones con el alumnado como último recurso, después de haber utilizado otras medidas preventivas como el diálogo, la vigilancia y las actuaciones organizadas en el Plan de Acción Tutorial y en el Plan de Convivencia. Una mínima parte de docentes apuntó que su labor era limitada, de apoyo sólo al orientador, o incluso, a veces, no haciendo nada al respecto. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

Profesor 6: "...cuando se detecta un caso, se habla primero con los alumnos, luego con los tutores, con los padres y con el equipo directivo, en concreto con el jefe de estudios, y depende de esto se usan castigos o no".

Profesor 17: "...las medidas principales son el Plan de Acción Tutorial y Plan para la Mejora de la Convivencia Escolar, que organizan actividades para formar a profesores en esto, se enseña a los alumnos a mediar..."

Profesor 7: "...en horas de tutoría trabajamos actividades para la cooperación, habilidades sociales y resolución de conflictos".

Profesor 20: "...nosotros derivamos el problema al orientador, que creo que para eso está, tenemos muchas cosas que hacer dentro de la clase como para abarcar también lo de fuera... y a veces ni él mismo puede con la problemática y tienen que intervenir desde fuera".

Profesor 5: "...te digo que en general no se hace nada, se habla con los padres y se cambia a los alumnos víctimas de centro, ¿qué te parece?".

En lo que concierne al tercer objetivo, *identificar una posible relación entre el porcentaje de acoso escolar sufrido entre los alumnos y las medidas antiacoso*, la Tabla 4 muestra la utilización de partes y expedientes disciplinarios con la mayoría del alumnado que no había sufrido acoso: los primeros son documentos que recogen datos del alumno, fecha, quién lo realiza, fecha de aviso a la familia, tipo de conducta negativa que realiza el alumno y propuesta de corrección; los segundos tienen lugar cuando el alumno ha acumulado varios partes y regulan la convivencia escolar y los derechos y deberes de toda la comunidad educativa, según el Real Decreto 53/2009, 25 de junio. En cuanto a la mayoría del alumnado que había sufrido acoso, manifestaron que las medidas mayoritarias empleadas en su centro eran el diálogo entre profesores y agresores. Por su parte, el alumnado, las familias y el profesorado participantes en las entrevistas y grupos de discusión constataron que las medidas antiacoso que se tomaban en los centros educativos riojanos eran las disciplinarias, lo que explicaría el "relativo" bajo porcentaje de acoso que sufren los alumnos riojanos. El análisis de contingencia muestra que hay una fuerte asociación entre ambas variables, mientras que los estadísticos subsiguientes la

apoyan: Chi-cuadrado ($\chi^2= 208.649$; $p=0.00$), Razón de Verosimilitud (164.649; $p=0.00$), Phi (0.774; $p=0.00$) y V de Cramer (0.447; $p=0.000$).

Tabla 4. Medidas antiacoso y porcentaje de sufrimiento del mismo

Medidas antiacoso del centro	No he sufrido acoso (%)	Sí he sufrido acoso (%)
1. Profesores hablan con agresores	15.7	39.3
2. Partes, expedientes	30.6	7.1
3. Llaman a los padres	15.7	10.7
4. No se hace nada por miedo	1.2	10.7
5. Cámaras para controlar	4.5	3.6
6. En tutoría se trabaja el tema	5.4	7.1
7. Se expulsa al acosador	17.4	14.3
8. Mucha vigilancia	2.1	7.1
9. Carteles y eslóganes antiacoso	1.2	0.0
10. No sabe	6.2	0.0
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en relación al cuarto objetivo, *averiguar qué medidas antiacoso se deberían tomar en los centros educativos*, los resultados se muestran en la Tabla 5. En ella

observamos cómo la mayoría del alumnado responde que se deberían realizar más actividades grupales entre todos los alumnos del centro.

Tabla 5. Distribución de frecuencias y porcentajes sobre medidas antiacoso que se deberían tomar en los centros

Medidas antiacoso que se deberían tomar	Frecuencia	Porcentaje
1. Más actividades grupales entre todos los alumnos	144	41.4
2. No son necesarias	55	15.8
3. Medidas para enseñar el respeto y la tolerancia	98	28.2
4. NS/NC	51	14.7
Total	348	100

Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas, el profesorado solicitó principalmente más coordinación y diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa, en especial con las familias. También demandan un mayor número de horas, otra organización de la acción tutorial y *más actividades* sobre la empatía, la tolerancia, la disciplina y el respeto. Asimismo, solicitan más recursos humanos —mediadores, orientadores

y profesores especializados en resolución de conflictos— e infraestructura apropiada para ello; al tiempo que mayor formación en acoso escolar, orientación de la estructura de los centros hacia la convivencia, un menor número de alumnos por clase, más implicación de todo el personal del centro y un modelo protocolarizado para erradicar el acoso. Destacamos algunas respuestas dadas por los docentes:

Profesor 19: "...tenemos que hablar todos más del asunto y los padres son fundamentales, y a muchos ni los conocemos".

Profesor 12: "...sólo hay una hora de tutoría a la semana y se trabaja poco con valores convivenciales como la empatía, la tolerancia, la disciplina o el respeto".

Profesor 20: "...hay pocos orientadores, pero la medida más importante sería la de introducir la figura del mediador, pero no llegan nunca, sólo hay un mediador socio-cultural paquistaní para toda la zona, es una vergüenza...".

Profesor 3: "...pero la medida más importante que se debería tomar es que cada profesor dentro de su clase hiciese más hincapié en los valores y no tanto en los contenidos, como hasta ahora. Creo que el profesor necesita más concienciación que formación... los profesores derivamos los problemas al tutor y a la familia y nos lavamos las manos en muchas ocasiones, pensamos que no nos pagan para eso, y en realidad debíamos de reflexionar".

Profesor 8: "Hay que obligar a los profesores a recibir cursos específicos sobre convivencia... Sé que la FETE da unos cursos sólo de convivencia en las aulas, pero esta formación sólo es una burbuja porque fuera hay otros modelos que les influyen más que nosotros... además, en general, los profesores se lavan las manos como Pilatos cuando salen del aula, sin darse cuenta de que están aumentando el problema".

Profesor 13: "...los bedeles, bibliotecarios, camareros, secretarios, personal de limpieza, entre otros, también deberían vigilar lo que pasa".

Profesor 16: "Debería de haber un protocolo de actuación formalizado en el que

interviniesen de forma organizada todos los profesionales del ir de la mano con otros centros".

La asignatura de Educación para la ciudadanía fue bastante valorada por los profesores riojanos, aunque opinaron que no erradicaba el acoso. Algunas de las respuestas significativas al respecto fueron:

Profesor 2: "Sí, desde luego se ha de impartir, la religión nos cuenta historietas que no nos enseñan nada de nada. Los chavales no saben aplicarlo a la vida. Hay que ser más directos. Éstos son cuentos chinos y lo que necesitamos son palabras directas y no metáforas".

Profesor 5: "Sí, ayuda mucho igual que la de ética, pero ahora se ha reducido una hora la asignatura de ética y todo ello sigue siendo escaso. Estos profesores vienen del campo de la Filosofía y es una pena, porque con estos contenidos aprenden a ser críticos, que es la base".

Profesor 10: "...pero no soluciona el problema de raíz, y es que debería ser impartida por un profesor preparado, con unos contenidos adecuados y más horas a la semana".

Por otra parte, en los grupos de discusión los alumnos también expresaron que los docentes deberían hablar más con las familias de los agresores principalmente y que los compañeros de clase deberían apoyar más a las víctimas. Los padres exigen más comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa, un programa protocolizado y una mayor denuncia.

Grupo 1, alumno 3: "...hablar más con los padres de los malos para que hagan algo".

Grupo 1, alumno 1: "...deberían ponerse en medio y decirles que no les insulten y que paren".

Grupo 2, padre 1: "...y unas pautas para que las sepamos todos yo creo que es suficiente, que la gente hable, que no se lo calle".

Grupo 2, padre 1: "Sí, porque este tipo de chavales cuando salen de la escuela se van de rositas, porque sus padres nunca les riñen y éste es el verdadero problema, yo creo".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados mostrados anteriormente confirman que el porcentaje de acoso escolar sufrido por el alumnado riojano es relativamente bajo, si lo comparamos con estudios realizados en otros lugares, lo que verifica la primera hipótesis. Además, comprobamos que el acoso es un fenómeno condicionado por el tipo de centro del alumnado, aunque diferentes estudios han revelado que la existencia de mayores o menores niveles de acoso en un tipo de centros u otros no es concluyente (Sáez *et al.*, 2005; Defensor del Pueblo Riojano, 2008).

En la segunda hipótesis planteábamos que las medidas más utilizadas en los centros educativos riojanos contra el acoso escolar eran las disciplinarias y, efectivamente, así ha quedado manifestado. Sin embargo, no existen diferencias en la aplicación de estas medidas en cuanto al sexo del alumnado.

Respecto a la tercera hipótesis queda evidenciado que son los partes y expedientes, en principio, las medidas más eficaces contra el acoso escolar. Sin embargo, como muestra el resto de resultados, no son la única solución para eliminar esta problemática, por lo que la comunidad educativa se debería replantear su actuación desde una perspectiva preventiva (Doménech y Guerrero, 2005; Teixidó y Capell, 2006) y por supuesto ecológica.

Esta problemática necesita, además, otro tipo de medidas, lo que confirma también la cuarta hipótesis; Rodríguez (2007) y Calvo y Ballester (2007) opinan que los alumnos participantes en actos de acoso que reciben sólo sanciones no obtienen la atención que

merecen y siguen acosando a lo largo del tiempo, por ello se debería buscar el diálogo y el consenso entre todos, además de proponer programas de modificación de conductas disruptivas y de refuerzo de las positivas.

En general, el alumnado riojano no está contento con las medidas puestas en marcha por los centros educativos; en ello coinciden con diferentes investigaciones que muestran que la percepción de reglas arbitrarias o de reglas injustas, así como de inconsistencia de las mismas o pocas explicaciones sobre tales medidas por parte de los docentes conducen a la crítica y a actitudes negativas del alumnado, como por ejemplo una reducción de la confianza en el centro educativo (Alerby, 2003; Devine, 2002; Elliott *et al.*, 1986; Lewis y Lovegrove, 1987; Scarlett, 1988; Tattum, 1982; Thomson y Holland, 2002; Thornberg y Elvstrand, 2012; Williams, 1993).

En contrapartida, los adultos, sobre todo el profesorado, opinan que en los centros educativos riojanos se usa el diálogo entre todos los implicados en el conflicto para intentar solucionar el problema, además de medidas integradas en los planes del centro como: la formación en convivencia dirigida a toda la comunidad escolar, la vigilancia y protección para las víctimas y la enseñanza de habilidades sociales y valores para mejorar la convivencia en horas de tutoría.

Aunque en general los centros educativos actúan bien contra el acoso escolar y las medidas disciplinarias aparentemente son eficaces, la mayoría de los participantes opinaron que se deberían generar más medidas preventivas, como realizar más actividades grupales entre el alumnado y entre toda la comunidad educativa en general. En este sentido, Polo *et al.* (2011) expresan que hay una relación positiva entre el clima negativo y la ausencia de trabajo en grupo. Por ello, es preciso favorecer el clima positivo del aula y del centro, trabajando con metodologías de enfoque cooperativo, ya que con ellas se aprende a resolver mejor los conflictos y se eleva la autoestima, con lo

cual aumentan las habilidades sociales de los alumnos (Defensor del Pueblo Riojano, 2008; Garaigordobil, 2007; Hernández, 2007; Rytivaara, 2012).

El clima escolar ha sido definido por Cohen *et al.* (2009) como la calidad y el carácter de la vida escolar; en él se incluyen las normas, los valores y expectativas que hacen que el alumnado se sienta social, emocional y físicamente seguro. La intervención sobre el clima escolar, por tanto, puede convertirse en una herramienta eficaz para combatir el *bullying*. Algunas muestras de la efectividad de las actuaciones sobre el clima escolar las encontramos en programas como el de Prevención de la Intimidación de Olweus (OBBP), que pretenden cambios a mediano y largo plazo en el comportamiento del alumnado al crear un ambiente escolar positivo basado en intervenciones a nivel comunitario, la participación del alumnado a través del diálogo en debates y actividades, así como en la confección de normas anti-*bullying* (Bauer *et al.*, 2007; Rytivaara, 2012). La implicación del alumnado en la elaboración de este tipo de normas reduce la agresión y la victimización entre estudiantes y aumenta el rendimiento académico (Arum, 2003; Brand *et al.*, 2003; Gottfredson *et al.*, 2005; Bear *et al.*, 2011). En esta misma dirección, el estudio de Thornberg y Elvstrand (2012) concluye que es necesario que existan normas en los centros educativos, pero que éstas han de ser consensuadas por el alumnado, pues de lo contrario se crearán seres inmaduros, irracionales y dependientes de la disciplina. Si el alumnado participa en la definición de estas normas, se concebirá como agente competente con derecho a la participación.

Otros programas que se están aplicando se centran en el desarrollo del aprendizaje social y emocional (Durlak *et al.*, 2011; Zins y Elias, 2006), educación de la personalidad (Berkowitz y Schwartz, 2006), Programas de Apoyo al Comportamiento Positivo (SWPBS) (Sailor *et al.*, 2009), y programas que se centran en la prevención de problemas específicos de

comportamiento, tales como la intimidación (Merrell *et al.*, 2008; Swearer *et al.*, 2010) y la violencia escolar (American Psychological Association Task Force Zero Tolerance, 2008; Jimerson y Furlong, 2006).

Por su parte, Persson y Svensson (2013) confirman que los programas preventivos de acoso escolar van en aumento, pero que la mayoría de las personas implicadas en ellos desconocen su eficacia y los beneficios económicos que reportan. La eficacia de estos planes ha sido evaluada en Suecia y se ha demostrado que sólo uno de los 21 programas anti-intimidación evaluados se podía considerar eficaz (SNAE, 2007). Asimismo, Ttofi *et al.* (2008) documentaron 59 programas anti-*bullying*, de los cuales 30 consiguieron reducir entre un 17 y un 23 por ciento la victimización. Los elementos más eficaces de los programas analizados eran: los métodos disciplinarios, el empleo de videos, trabajo cooperativo con los compañeros, la formación de las familias y la supervisión en el patio del centro educativo.

Las familias solicitan que los centros denuncien más y que el profesorado esté más alerta. Sin embargo, los docentes riojanos observan la necesidad de aumentar las medidas contra el acoso escolar, entre ellas: el establecimiento de un protocolo generalizable a todos los centros educativos, avanzar en el desarrollo de los planes de convivencia y continuar con las actuaciones del Observatorio de violencia escolar.

Estas son medidas globales que no afectan directamente a los conflictos particulares entre iguales. Por ello, aunque los centros educativos riojanos actúen bien contra el acoso escolar, se exige un modelo especializado y protocolarizado para afrontarlo. En este caso, puede tomarse como referencia la guía contra el acoso escolar propuesta por la Inspección Educativa de Vitoria en 2007.

Otra medida demandada por los docentes es fomentar la participación de toda la comunidad educativa, contratar más profesionales especializados en psicología y mediación

(Cowe y Sharp, 1996; Escámez, 2006; Martínez y García, 2009; Ortega, 2008; Salmivalli y Peets, 2010; Torrego, 2000) y aumentar el número de horas de tutoría a la semana, en las que habría que impartir más contenidos sobre resolución de conflictos, habilidades sociales y valores para la convivencia, ya sea a través de la acción tutorial, de asignaturas específicas, o integrándolas en el currículo ordinario. Todo ello coincide con las propuestas de Lino (2007), Molina (2005), Marina y Bernabeu (2009), Olweus (1998), Prawda (2000) y Villafranca y Buscarais (2010).

La capacitación y formación docente también constituye un requisito imprescindible para reducir los fenómenos de violencia y acoso escolar, tal y como diferentes investigaciones han puesto de relieve (Furlán, 2012; Debarbieux y Fotinos, 2010). Así, ante una situación en la que se manifiestan problemas de conducta, la intervención específica de docentes previamente formados mejora el comportamiento del alumno concreto y el entorno general del aula (Sawka *et al.*, 2002; Swinson y Cording, 2002); por otro lado, un docente no formado agrava la situación (Cunningham y

Sugawara, 1988). La explicación a esta mejora se debe, según Álvarez (2007), a la influencia de las características de la persona que observa el comportamiento agresivo. Asimismo, su propuesta para que el docente se encuentre preparado para actuar ante este tipo de situaciones pasa por la formación en talleres o cursos especializados y la tutorización del propio profesorado por parte de otros expertos en temáticas como los trastornos emocionales y de conducta. Por tanto, a la luz de los resultados tanto de nuestro trabajo de campo como de otras investigaciones revisadas, apostamos firmemente por la puesta en marcha e investigación de nuevos programas que luchen contra la violencia escolar desde un enfoque preventivo, centrándose en el desarrollo y maduración personal de los individuos. Creemos en una nueva escuela, centrada en crear seres libres y altruistas más que en la puesta de límites; en este sentido, el trabajo cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales fomentaría la empatía necesaria para que los alumnos aprendan a resolver y a mediar los conflictos a los que se tendrán que enfrentar a lo largo de su vida.

REFERENCIAS

- AHMED, Ramadán (2005), "Manifestation of Violence in Arab Schools and Procedures for Reducing it", en Florence Denmark, Herbert Krauss, Robert Wesner, Elizabeth Midlarsky y Uwe Gielen (eds.), *Violence in Schools. Crossnational and cross-cultural perspectives*, Nueva York, Springer, pp. 207-236.
- ALERBY, Eva (2003), "During the Break we Have Fun: A study concerning pupils' experience of school", *Educational Research*, núm. 45, pp. 17-28.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force (2008), "Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An evidentiary review and recommendations", *American Psychologist*, núm. 63, pp. 852-862.
- ARUM, Richard (2003), *Judging School Discipline: The crisis of moral authority*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BAUER, Nerissa S., Paula Lozano y Frederick P. Rivera (2007), "The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A controlled trial", *Journal of Adolescent Health*, núm. 40, pp. 266-274.
- BEAR, George, Clare Gaskins, Jessica Blank y Fang Fang Chen (2011), "Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability", *Journal of School Psychology*, núm. 49, pp. 157-174.
- BERKOWITZ, Marvin W. y Merle Schwartz (2006), "Character Education", en George G. Bear y Kathleen M. Minke (eds.), *Children's Needs III: Development, prevention and intervention*, Bethesda, National Association of School Psychologists, pp. 15-27.
- BLAYA, Catherine (2006a), "Factores de riesgo escolares", en Ángela Serrano (ed.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel, pp. 165-180.

- BLAYA, Catherine (2006b), *Violences y maltraitances en milieu scolaire*, Barcelona, Armand Colin.
- BLAYA, Catherine, Eric Debarbieux y Stephanie Rubi (2003), "Gender and Violence in Schools", en UNESCO, *Gender and Education for All: The leap to equality*, París, UNESCO, Education for All Global Monitoring Report 2003/4, pp. 1-11.
- BRAND, Stephen, Robert Felner, Minsuk Shim, Anne Seitsinger y Thaddeus Dumas (2003), "Middle School Improvement and Reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety", *Journal of Educational Psychology*, núm. 95, pp. 570-588.
- CALVO Ángel y Francisco Ballester (2007), *Acoso escolar: procedimientos de intervención*, Madrid, EOS.
- CARRA, Cecile (2009), "Tendances europeennes de la recherche sur les violences et deviances en milieu scolaire. Acquis, problemes et perspectives", *International Journal of Violence and School*, núm. 10, pp. 101-115.
- CHEN, Ji Kan y Ron Avi Astor (2009), "Students' Reports of Violence against Teachers in Taiwanese Schools", *Journal of School Violence*, vol. 8, núm. 1, pp. 2-17, en: <http://dx.doi.org/10.1080/15388220802067680> (consulta: 23 de enero de 2010).
- CICEK, Volkan (2012), "Common Unacceptable Types of Behaviors Referred Directly with no Interventions in US Kindergarten thru 12th Grade Public School System", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, núm. 47, pp. 1249-1262.
- COWE, Helen y Sonia Sharp (eds.) (1996), *Peer Counseling in Schools: A time to listen*, London, David Fulton.
- COHEN, Jonathan, Libby McCabe, Nicholas Michelli y Terry Pickeral (2009), "School Climate: Research, policy, practice, and teacher education", *Teachers College Record*, núm. 111 (1), pp. 180-213.
- CUNNINGHAM, Bruce y Alan I. Sugawara (1988), "Pre-service Teachers' Perceptions of Children's Problem Behaviours", *Journal of Educational Research*, núm. 82, pp. 34-39.
- DE WET, Corene (2010), "Victims of Educator-Targeted Bullying: A qualitative study", *South African Journal of Education*, núm. 30, pp. 189-201.
- DEBARBIEUX, Eric y Georges Fotinos (2010), *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges*, Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux 2/Observatoire International de la Violence à L'école.
- Defensor del Pueblo Riojano (2008), *Convivencia escolar en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Rioja*, Logroño, Isasa.
- DEVINE, Dymrna (2002), "Children's Citizenship and the Structuring of Adult-child Relations in the Primary School", *Childhood*, núm. 9, pp. 303-320.
- DOMÉNECH, Joan y Joan Guerrero (2005), *Miradas a la educación que queremos*, Barcelona, Graó.
- DURLAK Joseph, Roger Weissberg, Allison Dymnicki, Rebecca Taylor y Kriston Schellinger (2011), "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, núm. 82, pp. 474-501.
- DUVERGER, Maurice (1996), *Métodos de las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel.
- DZUKA, Jozef y Claudia Dalbert (2007), "Student Violence against Teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world", *European Psychologist*, núm. 12, pp. 253-260, en: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.253> (consulta: 9 de junio de 2010).
- ELLIOTT, Stephen N., Joseph C. Witt, Gloria A. Galvin y Glenn L. Moe (1986), "Children's Involvement in Intervention Selection: Acceptability of interventions for misbehaving peers", *Professional Psychology, Research and Practice*, núm. 17, pp. 235-241.
- ESCÁMEZ, Juan (2006), "La ética profesional del mediador familiar", en Ana Hirsch (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral*, México, Gernika, pp. 47-72.
- FURLÁN, Alfredo (2003), "Introducción", en Alfredo Furlán, Juan Manuel Piña y Lya Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, vol. 2, México, COMIE, col. La investigación educativa en México 1992-2002, pp. 27-29.
- FURLÁN, Alfredo (2012), "Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. especial, pp. 118-128.
- GAIRÍN, Joaquín, Carmen Armengol y Blanca Silva (2013), "El "bullying" escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención", *Educación XXI*, vol. 16, núm. 1, pp. 17-38.
- GARAIGORDOBIL, Maite (2007), *Programa Juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*, Madrid, Pirámide.
- GARCÍA-Longoria, María Paz (2000), *El procedimiento metodológico en trabajo social*, Murcia, Ed. José M^a Carbonell Arias.
- GIL, Javier y Víctor Hugo Perera (2001), *Análisis informatizado de datos cualitativos: introducción al uso del programa Nud.ist-5*, Sevilla, Kronos.
- GÓMEZ, Antonio (2005), "Violencia e institución educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26, pp. 693-718.

- GOTTFREDSON, Gary D., Denise C. Gottfredson, Allison A. Payne y Nisha C. Gottfredson (2005), "School Climate Predictors of School Disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 42, núm. 4, pp. 412-444.
- HERNÁNDEZ, Griselda y María del Rosario Reyes (2011), "Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 133, pp. 162-173.
- HERNÁNDEZ, María Ángeles (2007), "Escuela de padres. Una nueva vía de comunicación entre escuela y familia", *Actas del congreso de familia y escuela: un espacio para la convivencia*, Valencia, Generalitat Valenciana, del 9 al 11 de noviembre de 2006.
- Inspección Educativa de Vitoria (2007), *Formas de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- JAMES, Deborah J., Maria Lawlor, Pat Courtney, Ann Flynn, Bernie Henry y Niamh Murphy (2008), "Bullying Behaviour in Secondary Schools: What roles do teachers play?", *Child Abuse Review*, núm. 17, pp. 160-173, en: <http://dx.doi.org/10.1002/car.1025> (consulta: 12 de enero de 2009).
- JIMERSON, Shane R. y Michael Furlong (eds.) (2006), *Handbook of School Violence and School Safety: From research to practice*, Mahwah, Erlbaum.
- KAUPPI, Teemu y Maili Pörhölä (2012), "Teachers Bullied by Students: Forms of bullying and perpetrator characteristics", *Violence and Victims*, núm. 27, pp. 396-413, en: <http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.27.3.396> (consulta: 12 de enero de 2012).
- KHOURY-Kassabri, Mona, Ron Avi Astor y Rami Benbenishty (2009), "Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence against Peers and Teachers: A crosscultural and ecological analysis", *Journal of Interpersonal Violence*, núm. 24, pp. 159-182, en: <http://dx.doi.org/10.1177/0886260508315777> (consulta: 18 de febrero de 2011).
- KIMMEL, Michael (2004), "A Black Woman Took my Job", *New Internationalist Magazine*, vol. 37, núm. 3, en: <http://www.newint.org/features/2004/11/01/men/> (consulta: 6 de octubre de 2009).
- LEWIS, Ramón y Malcolm N. Lovegrove (1987), "What Students Think of Teacher's Classroom Control Techniques: Results from four studies", en Nigel Hastings y Josh Schwieso (eds.), *New Directions in Educational Psychology*, vol. 2: Behaviour and motivation, Londres, Falmer Press, pp. 93-113.
- LINO, Emma (2007), "Acoso escolar: pautas para reconocer este problema en secundaria", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 167, pp. 38-41.
- LUCAS, Beatriz y Rosario Martínez (2008), "El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 2, pp. 89-99.
- MARINA, José Antonio y Rafael Bernabeu (2009), *Competencia social y ciudadana*, Madrid, Alianza.
- MARTÍNEZ, María Jesús y Rafela García (2009), *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- MEDINA, Antonio (2006), "Cuestionario sobre acoso escolar", *Jornadas universitarias sobre acoso escolar: propuestas educativas para su solución*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 21-22 de junio, en: <http://www.uned.es/jutedu> (consulta: 28 de septiembre de 2007).
- MERRELL, Kenneth W., Barbara A. Gueldner, Scott W. Ross y Duane M. Isava (2008), "How Effective are School Bullying Intervention Programs? A metaanalysis of intervention research", *School Psychology Quarterly*, núm. 23, pp. 26-42.
- MINGO, Araceli (2010), "Ojos que no ven... Violencia escolar y género", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, pp. 25-48.
- MOLINA, Fidel (2005), "Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención", *Cultura y Educación*, vol. 17, núm. 3, pp. 213-223.
- MOOIJ, Tom (2011), "Secondary School Teachers' Personal and School Characteristics, Experience of Violence and Perceived Violence Motives", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 17, pp. 227-253, en: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.539803> (consulta: 31 de enero de 2012).
- OLABUENAGA, José Ignacio (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- OLWEUS, Dan (1979), "Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A review", *Psychological Bulletin*, núm. 86, pp. 852-875.
- OLWEUS, Dan (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- OLWEUS, Dan (2006), "Una revisión general del acoso escolar", en Ángela Serrano (ed.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel, pp. 79-103.
- ORTEGA, Rosario (2008), *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*, Madrid, CIDE-Secretaría General Técnica.
- ORTEGA, Rosario y Joaquín Mora-Merchán (2000), *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla, Mergablum.

- ORTEGA, Rosario, Rosario Del Rey y Francisco Córdoba (2010), "Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico", en Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, Madrid, Alianza, pp. 299-319.
- PERSSON, Mattias y Mikael Svensson (2013), "The Willingness to Pay to Reduce School Bullying", *Economics of Education Review*, núm. 35, pp. 1-11.
- PINHEIRO, Paulo S. (2006), *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*, Nueva York, Organización de las Naciones Unidas.
- POLO, María I., Benito León y Margarita Gonzalo (2011), "Clima del aula y acoso escolar en una muestra de alumnos de primaria", en José M. Román, Miguel A. Carbonero y Juan D. Valdivieso (comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*, Valladolid, Asociación Nacional de Psicología y Educación, pp. 433-444.
- PRADWA, Ana (2000), *Mediación escolar sin mediadores*, en Cultura e Pratica Della Mediazione: Atti del III Congresso del Foro Mondiale di Mediazione, Roma, Edizione Istituto Carlo Amore.
- RODRÍGUEZ Muñoz, Víctor M. (2007), "Concepciones del alumnado en ESO: sobre la convivencia en centros educativos", *Revista de Educación*, núm. 343, pp. 453-475.
- RYTIVAARA, Anna (2012), "Collaborative Classroom Management in a Co-Taught Primary School Classroom", *International Journal of Educational Research*, núm. 53, pp. 182-191.
- SÁEZ, Trinidad, Julio Calvo, Fernando Fernández y Antonio Silván (2005), *Acoso escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma de La Rioja*, Logroño, Servicio de inspección técnica de la comunidad autónoma de La Rioja.
- SAILOR, Wayne, Glen Dunlap, George Sugai y Rob Horner (eds.) (2009), *Handbook of Positive Behavior Support*, Nueva York, Springer.
- SALMIVALLI, Christina y Kätlin Peets (2010), "Bullying en la escuela: un fenómeno grupal", en Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, Madrid, Alianza, pp. 81-101.
- SAWKA, Kristin D., Barry L. McCurdy y Mark C. Mannella (2002), "Strengthening Emotional Support Services: An empirically based model for training teachers of students with behavior disorders", *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, núm. 10, pp. 223-232.
- SCARLETT, Paul (1988), "Discipline: Pupil and teacher perceptions", *Maladjustment and Therapeutic Education*, núm. 7, pp. 169-177.
- SERRANO, Ángela e Isabel Iborra (2005), *Violencia entre compañeros en la escuela*, Valencia, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- SMITH, Peter K., Yohji Morita, Josine Junger-Tas, Dan Olweus, Richard Catalano y Philip T. Slee (eds.) (1999), *The Nature of School Bullying*, Londres, Routledge.
- The Swedish National Agency for Education (SNAE) (2007), "Granskning av utvärderingar av program mot mobbning 2007", Estocolmo, Myndigheten för skolutveckling.
- SWEARER, Susan M., Dorothy L. Espelage, Tracy Vailancourt y Shelley Hymel (2010), "What can be Done about School Bullying?: Linking research to educational practice?", *Educational Researcher*, núm. 39, pp. 38-47.
- SWINSON, Jeremy y Mike Cording (2002), "Assertive Discipline in a School for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties", *British Journal of Special Education*, núm. 29, pp. 72-75.
- TATTUM, Delwyn (1982), *Disruptive Pupils in Schools and Units*, Chichester, John Wiley & Sons.
- TEIXIDÓ, Joan y Dolors Capell (2006), "La millora de la convivència als centres educatius. Què poden fer-hi els equips directius", I Jornada d'organització i Direcció de Centres Educatius, Girona, 14 de noviembre de 2006.
- TERRY, Andrew A. (1998), "Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence", *British Journal of Educational Psychology*, núm. 68, pp. 255-268, en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x> (consulta: 27 de marzo de 2012).
- THOMSON, Rachel y Janet Holland (2002), "Young People, Social Change and the Negotiation of Moral Authority", *Children & Society*, núm. 16, pp. 103-115.
- THORNBERG, Robert y Helene Elvstrand (2012), "Children's Experiences of Democracy, Participation, and Trust in School", *International Journal of Educational Research*, núm. 53, pp. 44-54.
- TORREGO, Juan Carlos (2000), *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para formación de formadores*, Madrid, Narcea.
- TTOFI, Maria, David Farrington y Anna Baldry (2008), *Effectiveness of Programs to Reduce School Bullying: A systematic review*, Estocolmo, The Swedish National Council for Crime Prevention.
- TÜRKÜM, Ayse Sibel (2011), "Social Supports Preferred by the Teachers when Facing School Violence", *Children and Youth Services Review*, núm. 33, pp. 644-650, en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.11.005> (consulta: 25 de noviembre de 2012).

- TWEMLOW, Stuart W., Peter Fonagy, Frank C. Sacco (2001), "An Innovative Psychodynamically Influenced Approach to Reduce School Violence", *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, núm. 40, pp. 377-379.
- VILA, Daniel (2006), "Acoso en las aulas", *Muface*, núm. 201, pp. 34-38.
- VILLAFRANCA, Isabel y María Rosa Buscarais (2010), "La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales", *Bordón*, vol. 61, núm. 2, pp. 139-149.
- WILLIAMS, Mary M. (1993), "Actions Speak Louder than Words: What students think", *Educational Leadership*, vol. 51, núm. 3, pp. 22-23.
- ZINS, Joseph E. y Maurice J. Elias (2006), "Social and Emotional Learning", en George G. Bear y Kathleen M. Minke (eds.), *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention*, Bethesda, National Association of School Psychologists, pp. 1-13.

Creencias de docentes acerca del *bullying*

ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO* | ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NENNINGER**
AGUSTÍN MANIG VALENZUELA***

Se analizaron las creencias de docentes de educación básica acerca del *bullying*, para lo cual se seleccionaron las tres escuelas secundarias públicas de Sonora donde se encontró la mayor frecuencia de reportes de *bullying* por los estudiantes en un estudio previo realizado por Valdés et al. (2013). Participaron 45 docentes de estas escuelas, 15 fueron entrevistados y el resto respondió una encuesta con preguntas abiertas. Los docentes definieron el *bullying* como violencia directa, que involucra a estudiantes u otros actores. Consideran de forma no sistémica la acción de los factores asociados al *bullying* y ubican en la familia y el contexto social la explicación del fenómeno. Desplazan la responsabilidad de las intervenciones hacia otros actores y consideran estrategias de intervención aisladas. Se concluye que las creencias de los docentes acerca del *bullying* reducen el margen de acción para que este problema reciba atención en el ámbito escolar.

In this paper the results of an analysis on the beliefs held by basic-education teaching staff regarding bullying are analyzed; to carry out the analysis, the three public high schools with the highest incidence of 'bullying' by students in Sonora were selected; these results were from a previous study by Valdés et al., in 2013. From these schools, 15 teaching staff (from a total of 45) were interviewed; the remainder answered a survey with open questions. Teachers defined 'bullying' as direct violence involving students or other stakeholders. The staff considered the factors associated with bullying as non-systemic; in their opinion, the family and social context were the explanation for the phenomenon. They placed the responsibility for 'bullying' on other actors and considered the intervention strategies to be isolated. The conclusion is that the beliefs of teachers regarding 'bullying' reduce the scope for action against this problem within the educational environment.

Palabras clave

Violencia escolar
Docentes
Creencias del profesor
Educación media
Adolescentes

Keywords

School violence
Teaching staff
Teacher beliefs
Secondary education
Teenagers

Recepción: 2 de junio de 2013 | Aceptación: 2 de agosto de 2013

* Doctor en Ciencias. Profesor investigador titular, Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Líneas de investigación: familia y crianza, violencia escolar, educación superior. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con A. Carlos y M. Torres), "Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de *bullying* y sin ellos", *Psicología desde el Caribe*, vol. 29, núm. 3, pp. 616-631; (2011, en coautoría con M. Urías), "Creencias de padres y madres acerca de la educación de los hijos", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 99-114. CE: angel.valdes@itson.edu.mx

** Doctora en Ciencias. Profesora investigadora titular de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Líneas de investigación: educación superior, docentes. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con A. Coronado y B. Martínez), *Modelo innovador de evaluación de instituciones de educación superior con énfasis en la docencia*, México, Universidad de Sonora (USON); (2011, en coautoría con M. Martínez), "El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 19, núm. 2, en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/832/900>. CE: ettyestevez@gmail.com

*** Candidato a Doctor en Educación. Profesor investigador titular, Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Temas de investigación: servicio social y prácticas docentes. CE: amanig@itson.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México, puesta en práctica por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), tiene como propósito fundamental atender los retos educativos a nivel básico del país en el siglo XXI, particularmente los relativos a la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar sus potenciales intelectuales y sociales. Esta reforma partió del establecimiento de cinco competencias, de las cuales tres se enfocan de manera directa en el desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales en el marco de los valores de una sociedad democrática: manejo de situaciones sociales, convivencia y vida social (García Cabrero, 2012). Se puede afirmar que más allá del desarrollo del intelecto, el fin último de la escuela es la formación de ciudadanos para la vida en sociedades democráticas, donde las relaciones deben basarse en el respeto, la tolerancia y la equidad entre las personas (Ahmed y Braithwaite, 2004; Ortega y Del Rey, 2008).

La presencia de violencia en las escuelas constituye un claro indicador de que los objetivos anteriormente expuestos no se están logrando en su totalidad. La violencia escolar puede adoptar distintas formas (físicas, psicológicas o sociales) e involucrar a diversos actores (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia). De todas las manifestaciones de la violencia la que se presenta entre pares, conocida como *bullying*, es la que, por su gravedad y las consecuencias negativas que ocasiona, ha sido objeto de mayor cantidad de estudios (Frisén *et al.*, 2007; Olweus, 1993; Swearer *et al.*, 2009).

El *bullying* se caracteriza por: a) existencia de una clara diferencia de poder entre el agresor y la víctima, b) intención expresa de infligir dolor físico y/o emocional, c) carácter repetitivo, d) naturaleza relacional, que se muestra en la necesidad de distintos actores para el mantenimiento de la conducta agresora, y e) manifestación dinámica, ya que las posiciones de los actores no se mantienen

estables, y es común encontrar cambios en las mismas (Coloroso, 2004; Ortega, 2010; Olweus, 1993; Sullivan *et al.*, 2006).

La presencia de *bullying* en las escuelas de México ha sido puesta en evidencia por un grupo importante de investigaciones (Castillo y Pacheco, 2008; INEE, 2006; Prieto *et al.*, 2005; Vázquez *et al.*, 2005; Velázquez, 2005; Valdés *et al.*, 2012). Este fenómeno afecta a toda la comunidad escolar, pues influye negativamente en el clima social de la escuela y el ambiente de aprendizaje en general (Abramovay, 2005; Beane, 2008; Swearer *et al.*, 2009). Además atenta contra el fin último de la educación: formar ciudadanos que sepan convivir con respeto en el marco de sociedades democráticas (Ortega, 2010).

Los alumnos que actúan como agresores se caracterizan por presentar problemas a corto plazo tales como bajo rendimiento académico y conflictos con las normas escolares y los docentes. Además presentan, con mayor frecuencia, a mediano y largo plazo, problemas de conductas externalizantes que se manifiestan en conductas antisociales, abuso de alcohol, dificultades para asumir responsabilidades, desempleo, rupturas matrimoniales y trastornos psiquiátricos (Akiba, 2008; Cava *et al.*, 2006). Por su parte, las víctimas de *bullying* experimentan problemáticas tales como: rechazo a asistir a la escuela, disminución del desempeño académico, ansiedad, depresión, retraimiento, baja autoestima e incluso intentos de suicidio (Elliot, 2008; Mendelson *et al.*, 2010; Olweus, 1993; Sesar *et al.*, 2012).

Sin lugar a dudas el *bullying* es un fenómeno en el cual inciden múltiples factores relacionados con las características de los propios actores y de los contextos familiares, sociales y escolares en los que se desarrollan (Ahmed y Braithwaite, 2006; Swearer *et al.*, 2009). Sin embargo, se ha evidenciado en la investigación acerca del tema que aspectos relativos a la escuela —y en particular a las estrategias que utilizan los docentes para el manejo del *bullying*— desempeñan un papel importante

en la explicación de la frecuencia con que se presenta esta forma de violencia (Besag, 2008; Chagas, 2005; Del Rey y Ortega, 2005; Good *et al.*, 2011; Jadue, 2003).

Este estudio partió del hecho —empíricamente establecido— de que las estrategias utilizadas por los docentes para afrontar el *bullying* se relacionan con la intensidad con que se presenta este fenómeno. Esto permite afirmar que las acciones destinadas a incrementar la eficacia en la manera en que los docentes se enfrentan a las situaciones de violencia entre pares dentro de sus escuelas resultan esenciales para aumentar la efectividad de cualquier programa de prevención del *bullying*. Lo anterior se hace más importante cuando se ha encontrado que en ocasiones la manera en que los docentes manejan el *bullying* es contraproducente, pues en lugar de prevenirlo lo estimulan, ya sea de manera directa o indirecta (Lindstrom, 2009; Morrison, 2006; Stephenson y Smith, 2008; Sullivan *et al.*, 2006).

El presente estudio de las creencias del docente con respecto al *bullying* partió del supuesto de la perspectiva fenomenológica, que sostiene que los individuos, a través de sus interacciones con los objetos, sucesos y personas, forman creencias que, por ser portadoras de sentido, influyen en la forma en que experimentan y actúan dentro de sus contextos sociales (Creswell, 2009; Mettens, 1997). Según Dallos (1996), las creencias son un conjunto perdurable de interpretaciones y premisas acerca de lo considerado como cierto, y por lo tanto, influyen en los comportamientos de las personas. Andersen (1997), por su parte, sostiene que las creencias se forman durante las historias de los individuos; una vez conformadas forman parte de las narraciones personales e influyen en la propia definición del individuo y en su comportamiento.

La perspectiva teórica de la fenomenología en el ámbito educativo es desarrollada en la línea de investigación sobre el pensamiento de los docentes, la cual se abocó a estudiar

las creencias de éstos acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el estudiante. Estas creencias se consideran pensamientos esenciales que afectan los procesos de planificación, administración del salón de clases, enseñanza y evaluación realizadas por los docentes. El desarrollo de esta tradición de investigación ha descansado, desde sus comienzos, en el reconocimiento de que es necesario conocer los constructos mentales de los docentes para comprender sus actos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alger, 2009; Clark y Peterson, 1990; De la Cruz *et al.*, 2006; Doyle, 1997; Wong *et al.*, 2009).

Las investigaciones realizadas acerca de las creencias de los docentes con respecto al *bullying* evidenciaron que éstas se caracterizan por: a) tender a no incluir dentro de lo que consideran como *bullying* a las agresiones de índole social (Chagas, 2005; Fernández *et al.*, 2006), b) considerar a las agresiones psicológicas y sociales como menos dañinas que las de tipo físico (Bauman y Del Rio, 2006; Fernández *et al.*, 2006; Pérez, 2011), y c) no tener en cuenta las diferencias de poder entre el agresor y la víctima como parte de la naturaleza del *bullying*, lo cual en muchas ocasiones los lleva a suponer que la víctima puede resolver por sí sola dicha situación (Harwood y Copfer, 2011; Naylor *et al.*, 2006).

Otro grupo de estudios han clasificado las creencias de los docentes acerca el *bullying* atendiendo a las explicaciones que involucran en la problemática. De esta manera se han identificado tres grupos de creencias, según atribuyan el *bullying* a: a) particularidades normales del desarrollo (Fierro, 2005; Harwood y Copfer, 2011); b) conductas asociadas a factores fuera de la escuela, tales como la familia y los medios de comunicación, entre otros (Chagas, 2005; Gómez Nashiki, 2005; Sahin, 2010); y c) comportamientos originados por dificultades en el funcionamiento de la escuela y las estrategias de los propios docentes para manejarlo (Collins *et al.*, 2011; Valadez *et al.*, 2011).

Por lo general los docentes tienden a reconocer dificultades para manejar situaciones de violencia en la escuela y desconocer formas efectivas para el manejo de dichas conductas (Alfaro *et al.*, 2010; Nesdale y Pickering, 2006; Ochoa y Peiró, 2010). Las estrategias que utilizan los docentes para el manejo del *bullying* se han dividido en reactivas, mismas que se manifiestan como respuesta directa a situaciones de *bullying*, dentro de las cuales se encuentran hablar con los involucrados, reunir a los padres y castigar a los agresores, entre las más mencionadas (Dake *et al.*, 2003); y proactivas, que son aquellas enfocadas en la prevención del fenómeno, tales como una mejor supervisión y comunicación con los estudiantes (Dake *et al.*, 2003; Roth *et al.*, 2010).

La presente investigación, al ser enmarcada dentro de la corriente de los estudios sobre el pensamiento del profesor, consideró que el conocimiento de las creencias que los docentes poseen acerca del *bullying* constituye un elemento fundamental en la explicación de las estrategias utilizadas para organizar y monitorear el trabajo de los estudiantes, promover la convivencia y reaccionar ante las conductas inadecuadas (Allen, 2010; Crothers y Kolbert, 2008; López *et al.*, 2012).

Atendiendo a lo anterior, en el estudio se pretendió indagar en las creencias de docentes de secundarias acerca del *bullying* para acercarnos a la comprensión de los aspectos relacionados con las formas en las que afrontan dichos comportamientos. En particular, la investigación se desarrolló en torno al análisis de las creencias de los docentes con respecto a los aspectos que definen el *bullying*, los factores que explican la presencia de ese fenómeno y las estrategias que desde la perspectiva de los docentes resultan efectivas para el manejo de la problemática.

Dado que la manera en que los docentes perciben a los estudiantes, y sus comportamientos, se relacionan con las estrategias que utilizan para administrar sus salones de clase,

el estudio, al abordar las creencias de los docentes con respecto al *bullying*, permitió identificar características de las mismas que afectan de manera negativa las formas como los docentes se comportan ante éste. La información con respecto a las creencias de los docentes acerca del *bullying* resulta importante en el diseño de programas de prevención que se enfoquen a cambiar la forma en que los docentes perciben y actúan con respecto al fenómeno de la violencia entre pares.

MÉTODO

Participantes

La selección de las escuelas se realizó por un muestreo de máxima intensidad; se identificaron tres escuelas secundarias públicas de una zona escolar del noroeste de México en las cuales se encontró la mayor frecuencia de reportes de *bullying* por parte de los estudiantes en un estudio previo realizado en la región (Valdés *et al.*, 2013). Estas escuelas albergan fundamentalmente a estudiantes de clase media baja; su infraestructura física es aceptable y se ubican en una comunidad con infraestructura y servicios suficientes.

Las tres escuelas contaban al momento del estudio con 55 docentes; la selección de participantes se realizó según el criterio de máxima variabilidad en lo relativo a edad, experiencia y materias que imparten. El tamaño de la muestra se determinó atendiendo al criterio de saturación teórica, la que se logró con un total de 45 participantes, de los cuales 15 contestaron entrevistas a profundidad y 35 respondieron una encuesta con preguntas abiertas.

Los docentes que participaron en el estudio tenían como promedio 43 años de edad, con un máximo de 55 años y un mínimo de 32; 18 (40 por ciento) hombres y 27 (60 por ciento) mujeres. Todos poseían contrato de base; la media de años de experiencia docente frente a grupo era de 13.2 años.

Técnicas

En el estudio se utilizaron la entrevista a profundidad y la encuesta como técnicas para obtener información, con vistas a lograr una descripción densa de las creencias de los docentes. Además de fortalecer la credibilidad de los datos, la utilización de ambas técnicas permitió aumentar su transferibilidad a las escuelas estudiadas.

En ambos instrumentos se partió de las mismas preguntas; en el caso de la entrevista actuaron como temáticas inductoras de la misma, mientras que en la encuesta fueron contestadas por escrito. Estos cuestionamientos fueron: ¿qué caracteriza al *bullying* como forma de violencia escolar? ¿Qué factores se asocian al *bullying*? ¿Qué estrategias considera adecuadas para el manejo del *bullying*?

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó a los directores de las escuelas participantes su consentimiento para obtener acceso al campo de estudio. Posteriormente se contactó con los docentes seleccionados al azar para realizar las entrevistas, a quienes se les explicó el objetivo del estudio y se les solicitó su participación voluntaria y permiso para grabar las entrevistas que se realizaron en lugares establecidos por las escuelas; se verificó que existiera la privacidad necesaria para salvaguardar la información que dieron los docentes. Su duración fue de entre tres y cuatro horas y se realizaron en dos sesiones de trabajo debido a la disponibilidad de tiempo con que contaron los docentes.

En el caso de las encuestas también se contactó con los docentes y se les solicitó su participación informada en el estudio. Se les dio la instrucción de que respondieran lo más extensamente posible a las preguntas presentadas en la misma, de manera tal que expresaran de manera explícita sus opiniones al respecto.

Para el análisis de la información se utilizó el enfoque inductivo propuesto por Thomas (2003); en un principio se generaron

40 categorías analíticas que fueron reducidas a 18 en un análisis posterior. Como apoyo en el análisis de la información se utilizó el *software* Atlas.ti 5.

El cumplimiento de los aspectos éticos de la investigación se procuró mediante la participación informada y voluntaria de los docentes en el estudio. Además se tomaron medidas para garantizar la confidencialidad de la información obtenida y aumentar la validez y credibilidad de los análisis realizados.

Medidas encaminadas a fortalecer la validez y credibilidad del estudio

Se procuró fortalecer la credibilidad y validez de los hallazgos a través de estrategias tales como el uso de un muestreo teórico y la triangulación de técnicas de recolección de datos e investigadores participantes en los análisis. Se realizó una comprobación de coherencia, al pedir a investigadores ajenos a la temática que a partir del análisis de las categorías identificaran las partes del texto que las ejemplifican. Por último, se realizó un control de credibilidad discutiendo con los directores y los propios docentes los análisis realizados.

Las entrevistas fueron realizadas por tres investigadores participantes en el estudio, con dominio de la temática y experiencia en la aplicación de la técnica. En el caso de las encuestas, éstas fueron administradas por otros dos investigadores del proyecto, quienes antes de hacer entrega de las mismas les explicaron a los docentes detalladamente los objetivos del estudio y les comunicaron que su participación sería totalmente voluntaria.

RESULTADOS

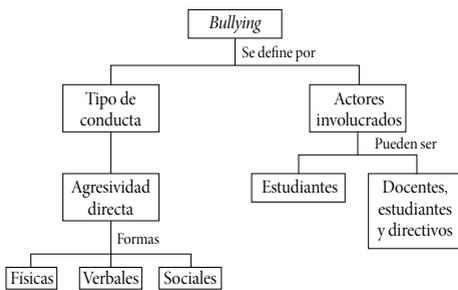
Creencias de los docentes acerca de los aspectos que caracterizan al bullying

Se realizó un análisis de las respuestas de los docentes con respecto a aquellas características que distinguen el *bullying*. Las respuestas se agruparon en dos categorías, según caracterizaran el fenómeno, considerando las

particularidades de las conductas que implica, o los actores involucrados (Fig. 1).

Conductas que implica. Los docentes caracterizan al *bullying* como una forma de agresión, la cual describieron atendiendo la relación establecida entre el agresor y la víctima, la que conceptualizan como de enfrentamiento directo, y definen diversas formas de manifestación tales como: físicas, sociales y/o verbales.

Figura 1. Aspectos que los docentes utilizan para definir el *bullying*



Actores involucrados. Las respuestas de los docentes se agruparon en las categorías de actores diversos o específicos. En la primera se

consideraron las respuestas donde se refirió que el *bullying* puede estar presente en las relaciones entre varios de los principales actores educativos (docentes, estudiantes o directivos) y en la segunda, aquellas que definían el *bullying* como un fenómeno que se expresa de manera exclusiva en las relaciones entre los estudiantes.

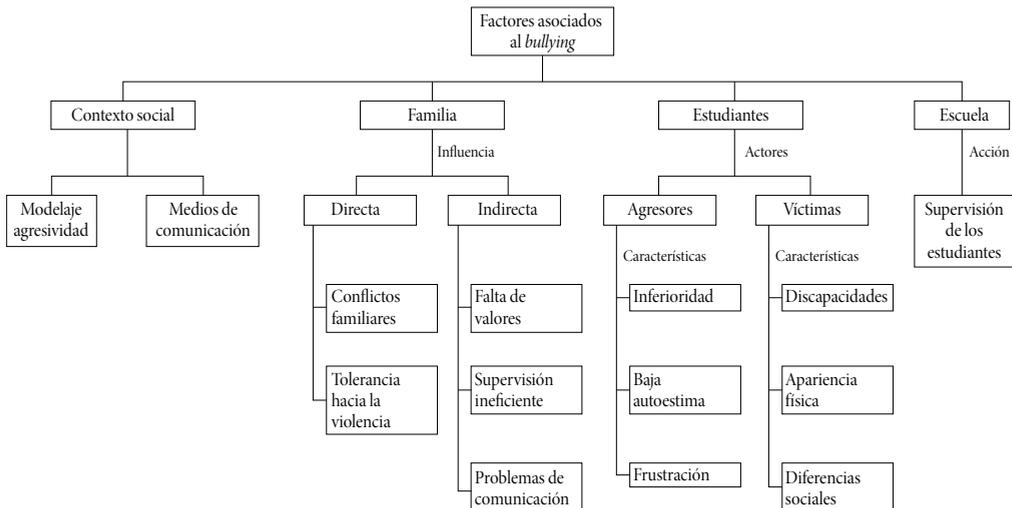
Caso 1 (entrevista): “Es la violencia, la agresión, ya sea física o verbal, que se da dentro del ámbito escolar principalmente entre estudiantes. Estos se molestan o incluso se pegan entre sí...”

Caso 3 (encuesta): “Agresión física o verbal hacia una persona. Normalmente se presentan en escuelas y puede darse entre estudiantes pero también de profesores a alumnos y de alumnos a profesores...”

Creencias de los docentes con respecto a los factores asociados al *bullying*

Con respecto a este tema las respuestas de los docentes se analizaron considerando dónde ubican los factores asociados con el *bullying* y la naturaleza de la relación que visualizan entre los mismos (Fig. 2).

Figura 2. Creencias de docentes con respecto a los factores asociados al *bullying*



Desde dónde ubican los factores asociados al bullying. A partir del análisis de las respuestas de los docentes se aprecia que éstos asocian la presencia de *bullying* a particularidades de los mismos estudiantes y de sus contextos familiares, escolares y sociales. Las respuestas relativas a factores de los estudiantes relacionados con el *bullying* se dividieron según refirieran características de los agresores (baja autoestima, sentimientos de inferioridad, frustración y problemas de conducta y psicológicos), las víctimas (discapacidades o diferencias físicas o sociales) o las interacciones entre los estudiantes (dificultades para manejar los conflictos personales de formas no agresivas).

Caso 8 (entrevista): “Esto se debe a que estos niños tienen problemas de comportamiento, son rebeldes e indisciplinados y no siguen las normas de la clase ni de la escuela...”.

Caso 19 (encuesta): “Pues, puede ser la baja autoestima de los niños, el nivel social, que tienen menos y los discriminan por eso, los hacen sentir mal, los humillan y se burlan de ellos...”.

Las respuestas de los docentes que consideraron aspectos relativos a factores del contexto familiar se categorizaron como de influencia directa o indirecta en el desarrollo de la agresión en los hijos. Los elementos ubicados dentro de la categoría *influencia directa* son aquellos que por su propia naturaleza e impacto promueven el aprendizaje de conductas violentas en los hijos. Por su parte, dentro de los de influencia indirecta se incluyeron aquellos que ejercen su acción afectando aspectos del funcionamiento familiar relacionados con el desarrollo de conductas prosociales.

Dentro de los elementos categorizados como de influencia directa los docentes mencionaron los conflictos familiares, la tolerancia hacia el comportamiento violento y la

presencia de violencia en el hogar. Dentro de los clasificados como indirectos consideraron la falta de valores, una deficiente supervisión de las actividades y las relaciones en que participan los hijos, y los problemas de comunicación familiar.

Caso 14 (entrevista): “Nosotros pensamos que eso viene de la casa, de cómo los papás tratan a los niños, cómo se llevan en sus casas y los conflictos entre los propios padres...”.

Caso 3 (encuesta): “Familias conflictivas, donde no existen límites, dejan hacer a los hijos lo que quieran, no se interesan por ellos. Parece que nadie se hace responsable por lo que hacen estos niños...”.

Las respuestas de los docentes que se ubicaron como relativas a factores de las escuelas se categorizaron como referidos a la organización escolar; se menciona la falta de estrategias para el control y la supervisión del comportamiento de los estudiantes dentro y fuera de los salones de clases.

Caso 7 (entrevista): “La falta de maestros [horas libres], no se tiene cuidado en vigilar a los estudiantes durante los recesos y otras actividades”.

Caso 2 (encuesta): “La falta de atención a los alumnos, en especial en los recesos; no se vigila lo que hacen durante los juegos o cuando se trasladan de un aula a otra”.

Un último grupo de aspectos que mencionan los docentes relacionados con el *bullying* se ubica dentro del contexto social en el cual se insertan las escuelas. Un primer grupo de respuestas se refirió al modelaje de conductas agresivas, donde se mencionaron aspectos tales como la presencia de violencia en la sociedad en general y los medios de comunicación en particular, que además exaltan la figura de

héroes con conductas agresivas. El segundo grupo abordó la ausencia de promoción de conductas prosociales, en particular se mencionó la falta de programas para el desarrollo de valores y habilidades sociales.

Caso 9 (entrevista): “Se origina por problemas sociales tales como la falta de valores como empatía, tolerancia, respeto, entre otros...”.

Caso 12 (encuesta): “Existe mucha violencia en la televisión y ahora en Internet, los estudiantes ven esas cosas y esos son sus héroes”.

Naturaleza de la relación entre los factores. En esta categoría se apreció que los docentes visualizan la acción de los diversos factores de manera no sistémica, es decir, de manera aislada, sin considerar las interacciones que pueden incrementar o atenuar los diversos efectos. También se observó que establecen un carácter jerárquico de los mismos en la explicación del *bullying*, ya que ubican en las familias y en el contexto social las causas del mismo, y atribuyen a la escuela y a los rasgos de los estudiantes un papel secundario, que

se reduce a catalizar o inhibir la presencia del fenómeno.

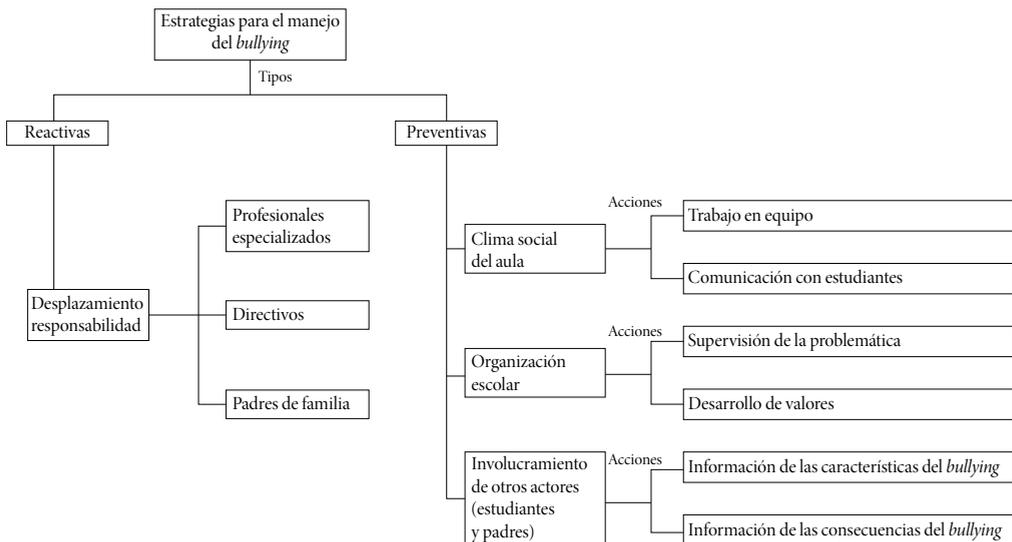
Caso 14 (entrevista): “Considero que lo fundamental es la familia que educan mal a los hijos, son disfuncionales. Nosotros recibimos estudiantes mal formados y podemos hacer poco para que se comporten de manera adecuada”.

Caso 30 (encuesta): “Existen muchas familias con problemas y violencia en la sociedad y la televisión; lo único que podemos hacer es intentar controlarlos y formarlos lo mejor que podamos, pero no es responsabilidad nuestra, sino de sus familias”.

Creencias de los docentes acerca de las estrategias adecuadas para el manejo de los casos de bullying en la escuela

Las estrategias de los docentes para el manejo del *bullying* se categorizaron como de carácter reactivo o preventivo. Las de tipo reactivo se originan como respuesta a situaciones de agresión entre los estudiantes, mientras que las preventivas se utilizan para disminuir o evitar la presencia del fenómeno (Fig. 3).

Figura 3. Creencias de docentes acerca de las estrategias para el manejo del *bullying*



El análisis de las estrategias de carácter reactivo mencionadas por los docentes se realizó mediante la categoría *desplazamiento de la responsabilidad*, ya que se aprecia que éstos ubican la solución del problema en otros actores, sin necesidad de que ellos se involucren en las decisiones que se tomen para solucionar el problema. Los actores mencionados como responsables de resolver este problema de violencia son diversos e incluyen a directores escolares, profesionales especializados (orientadores o psicólogos) y padres de familia. Por su parte, las acciones preventivas se agruparon en las siguientes categorías: a) clima social del aula, que se enfoca en el mejoramiento de las relaciones dentro del salón de clases y se menciona la promoción del trabajo en equipo, mejor comunicación con los estudiantes y promoción de valores; b) organización escolar, que involucra la planificación de prácticas dirigidas a fortalecer la supervisión del comportamiento de los estudiantes y lograr identificar a los que participan en situaciones de *bullying*; y c) involucramiento de otros actores: aquí se procura hacer conscientes del fenómeno y sus consecuencias a otros actores tales como los propios estudiantes y los padres de familia. Básicamente se consideran aspectos relativos a información acerca de las características y consecuencias del *bullying*.

Caso 11 (entrevista): “Pláticas con los alumnos. Ahorita se le está dando seguimiento a un folleto *Escuela segura*; concientizarlos que hay que respetar a todas las personas aunque sean diferentes”.

Caso 17 (encuesta): “De manera específica no tengo conocimiento de una técnica, tal vez después sería motivo de una capacitación, pero por lo menos en la información que tengo creo que lo primordial es utilizar estrategias relacionadas con el desarrollo y fortalecimiento de valores y relaciones de respeto”.

CONCLUSIONES

El análisis de la información se realizó atendiendo el objetivo del estudio, que consistió en describir las creencias de los docentes capaces de afectar la comprensión y manejo efectivo del *bullying*. Lo primero que salta a la vista es que los docentes presentan ideas diversas en cuanto a identificar los actores involucrados en este fenómeno. Esto provoca que se dificulte la comunicación al respecto entre ellos, y que algunos no visualicen como expresiones de este fenómeno formas de violencia que se originan en las relaciones entre los estudiantes y otros actores educativos, las cuales afectan considerablemente el clima social escolar e incluso se relacionan con la presencia de violencia entre los estudiantes (Ervasti *et al.*, 2012; James *et al.*, 2008; Terry, 1998).

En lo relativo a la manera como definen el *bullying* se encontró que los docentes no tuvieron en cuenta aspectos relativos a diferencias de poder entre agresor y víctima, la presencia de agresiones indirectas, la intención del agresor de causar daño y el carácter continuo de estas agresiones. Estas limitaciones en la conceptualización del *bullying* por parte de los docentes afectan de manera negativa la forma en que actúan ante este problema al relacionarse con prácticas tales como promover que las víctimas se sientan responsables por las agresiones sufridas, procurar que los estudiantes agredidos se enfrenten al agresor por sí solos y no darle la importancia debida a agresiones indirectas de tipo verbal y social (Gómez Nashiki, 2005; Harwood y Copfer, 2011).

En lo relativo a las creencias de los docentes respecto a los factores asociados al *bullying* se aprecia una visión limitada en cuanto a los aspectos que pueden explicar la presencia de este tipo de agresiones, en particular cuando se abordan los ámbitos personales y escolares. En lo que se refiere a las características de los estudiantes se observa la presencia de creencias que dificultan la identificación y manejo

de los mismos. Es de notar la prevalencia del estereotipo de ubicar a los agresores como estudiantes con sentimientos de inferioridad y una autoestima baja, cuando diversos estudios señalan que éstos poseen un autoconcepto social elevado y tienden a ser aceptados por los pares (Salmivalli y Nieminen, 2002; Torre *et al.*, 2008). Por otra parte, con relación a las víctimas, aunque mencionan aspectos que de acuerdo con la literatura aumentan el riesgo de ser victimizados, tales como la presencia de discapacidades y diferencias físicas (Frisén *et al.*, 2007; Joffre *et al.*, 2011), no señalan otros aspectos que se han encontrado directamente asociados con la victimización, como por ejemplo el déficit en el desarrollo de habilidades sociales (Fox y Boulton, 2005; Verkuyten *et al.*, 2011).

Por otra parte, no se encontró la presencia de una perspectiva ecológica, dado que los docentes abordan de manera aislada los factores asociados al *bullying*. Esto se ha relacionado con acciones y programas que se enfocan en uno u otro factor y que por ende han demostrado ser poco efectivos en el manejo de la problemática (Postigo *et al.*, 2013; Pulido *et al.*, 2013). También se aprecia que atribuyen a los aspectos relacionados con las escuelas y sus propias prácticas un papel secundario, básicamente de control, en la explicación del *bullying*. Esta forma de visualizar el papel del contexto escolar reduce la cantidad y calidad de las intervenciones que se realizan desde las escuelas para prevenir este problema, ya que se asocian a actitudes de desesperanza por las posibilidades de las intervenciones realizadas desde la escuela, desplazamiento de la responsabilidad por el problema y culpabilización de los otros actores; todo ello contribuye a que las relaciones con dichos actores sean conflictivas (Cassidy, 2009; Idsoe *et al.*, 2008; James *et al.*, 2008; Ortega y Córdova, 2010; Stephenson y Smith, 2008).

En congruencia con los resultados expuestos anteriormente, se encontró que las

estrategias consideradas por los docentes como efectivas para intervenir en situaciones de *bullying* implican el desplazamiento de la responsabilidad del manejo de la problemática hacia otros actores. Estas creencias, que sin lugar a dudas dificultan el manejo efectivo del problema, pueden estar originadas en la falta de habilidades de los docentes para el manejo de la problemática y en el sentimiento de no responsabilidad por el manejo de situaciones fuera del ámbito estrictamente académico (Allen, 2010; James *et al.*, 2008).

En lo relativo a las estrategias preventivas, aunque mencionan diversos tipos de acciones, no se apreció la presencia de creencias que impliquen un carácter sistémico e inclusivo de los diversos actores en las mismas. No encontramos referencias a la necesidad de programas integrales para la mejora de la convivencia, donde se involucren de forma responsable y activa a todos los actores; esto llama la atención, ya que la literatura evidencia que este tipo de acciones son las que han resultado realmente efectivas en el manejo del *bullying* (International Network on School Bullying and Violence, 2008; Polanin *et al.*, 2012).

Los hallazgos permiten concluir que en los docentes existen creencias que limitan su comprensión acerca del *bullying* y de los factores asociados al mismo. Sin embargo, resulta más preocupante que algunas de sus creencias no les permiten visualizar el papel de la escuela —y en particular de sus propias prácticas— en la explicación de este fenómeno, a la vez que provocan un desplazamiento de su responsabilidad en la prevención de este problema y una visión reducida de sus posibilidades de acción como agentes educativos.

Con base en los resultados de esta investigación se puede reconocer la importancia de que el docente esté en condiciones de construir un nuevo significado sobre el fenómeno social representado por el *bullying* en la escuela. En este sentido, sería deseable que los docentes tomen conciencia de lo siguiente:

- a) El *bullying* es un fenómeno social cada vez más presente en las aulas, por lo que es necesario capacitarse para afrontarlo con profesionalismo en beneficio de sus estudiantes y en pro de la calidad educativa que busca la RIEB.
- b) Las instituciones deben desarrollar las condiciones laborales que coadyuven a la concientización del docente acerca del papel que debe tener en el manejo de situaciones de violencia escolar.
- c) Se requiere concientizar a los docentes acerca de la necesidad de diseñar e implementar programas de convivencia donde todos los actores se involucren para la construcción social de nuevos significados sobre la sana convivencia escolar.

REFERENCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (2005), "Violencia en las escuelas: un gran desafío", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 38, pp. 53-66, en: www.rieoei.org/rie38a03.pdf (consulta: 20 de febrero de 2012).
- AHMED, Elisa y Valerie Braithwaite (2004), "What, me Ashamed? Shame management and school bullying", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 41, núm. 3, pp. 269-294, Doi: 10.1177/0022427804266547 (consulta: 20 de abril de 2012).
- AHMED, Elisa y Valerie Braithwaite (2006), "Forgiveness, Reconciliation, and Shame: Three key variables in reducing school bullying", *Journal of Social Issues*, vol. 62, núm. 2, pp. 347-370, Doi: 10.1111/j.1540-4560.2006.00454.x (consulta: 25 de abril de 2012).
- AKIBA, Motoko (2008), "Predictors of Students Fear of School Violence a Comparative Study of Eight Graders in 33 Countries", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19, núm. 1, pp. 31-72, Doi: 10.1080/09243450801936878 (consulta: 30 de agosto de 2012).
- ALFARO Molina, Ivannia, Karen Kenton Paniagua y Viriam Leiva Diaz (2010), "Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos", *Enfermería Actual en Costa Rica*, vol. 18, pp. 1-10, en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=44817860001 (consulta: 20 de septiembre de 2012).
- ALGER, Christina (2009), "Secondary Teacher's Conceptual Metaphors of Teaching and Learning: Changes over the career span", *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, núm. 5, pp. 743-751, en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.004> (consulta: 20 de mayo de 2012).
- ALLEN, Kathleen (2010), "Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices", *The Professional Educator*, vol. 34, núm. 1, pp. 1-20, en: http://www.theprofessionaleducator.org/articles/combined%20spring_10.pdf (consulta: 20 de octubre de 2012).
- ANDERSEN, Harlene (1997), *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BAUMAN, Sheri y Adrienne Del Rio (2006), "Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying", *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, núm. 1, pp. 219-231, Doi: 10.1037/0022-0663.98.1.219 (consulta: 10 de enero de 2013).
- BEANE, Allan (2008), *Bullying. Aulas libres de acoso*, Barcelona, Graó.
- BESAG, Valerie (2008), "Padres y maestros trabajando juntos", en Michelle Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 219-238.
- CASSIDY, Tony (2009), "Bullying and Victimization in School Children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context", *Social Psychology of Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 63-76, Doi: 10.1007/s11218-008-9066-y (consulta: 20 de noviembre de 2012).
- CASTILLO Rocha y María Pacheco (2008), "Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 825-842.
- CAVA, María, Gonzalo Musitu y Sergio Murgui (2006), "Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional", *Psicothema*, vol. 18, núm. 3, pp. 367-373.
- CHAGAS, Dorrey Raquel (2005), "Los maestros frente a la violencia entre alumnos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1071-1082.
- CLARK, Christopher y Penélope Peterson (1990), "Procesos de pensamiento de los docentes", en Merlin Wittrock (coord.), *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, Paidós, pp. 444-543.

- COLLINS, Rebecca, Jennifer Shapka y Nancy Perry (2011), "Predicting Teacher Commitment: The impact of school climate and social-emotional learning", *Psychology in the Schools*, vol. 48, núm. 10, pp. 1034-1046, Doi: 10.1002/pits.20611 (consulta: 23 de septiembre de 2012).
- COLOROSO, Barbara (2004), *The Bully, the Bullied and the Bystander*, Nueva York, Harper Colling.
- CRESWELL, John (2009), *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks, Sage.
- CROTHERS, Laura y Jered Kolbert (2008), "Tackling a Problematic Behavior Management Issues: Teachers' intervention in childhood bullying problems", *Intervention in School and Clinic*, vol. 43, núm. 3, pp. 132-139, Doi: 10.1177/1053451207311606 (consulta: 15 de enero de 2013).
- DAKE, Joseph, James Price, Susan Telljohann y Jeanne Funk (2003), "Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention", *Journal of School Health*, vol. 73, núm. 9, pp. 347-375, Doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x (consulta: 12 de diciembre de 2012).
- DALLOS, Rudi (1996), *Sistemas de creencias familiares*, Barcelona, Paidós.
- DE LA CRUZ, Montserrat, Juan Pozo, María Huarte y Nora Scheuer (2006), "Concepciones de la enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores", en Juan Pozo, Nora Scheuer, María del Puy, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (coord.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, pp. 359-371.
- DEL REY, Rosario y Rosario Ortega (2005), "Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 805-832.
- DOYLE, Marie (1997), "Beyond Life History as a Student: Pre-service teachers' beliefs about teaching and learning", *College Student Journal*, vol. 31, pp. 519-532, en: ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&sid=e067bc9d (consulta: 13 de enero de 2012).
- ELLIOT, Michelle (2008), "Intimidadores y víctimas", en Michelle Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 39-55.
- ERVASTI, Jenni, Mika Kivimax, Ichiro Kawachi, SV Subramanian, Jaana Pentti, Tuula Oksanen, Riikka Puusniekka, Tiina Puusniekka, Jussi Vahtera y Marianna Virtanen (2012), "School Environment as Predictor of Teacher Sick Leave: Data linked prospective cohort study", *Public Health*, vol. 12, núm. 770, en: http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/770 (consulta: 15 de diciembre de 2012).
- FERNÁNDEZ Cabezas, María, Ana García y Juan Benítez (2006), "Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-13, en: www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL1.pdf (consulta: 10 de febrero de 2013).
- FIERRO Evans, María (2005), "El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en las escuelas públicas de nivel básico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1133-1148.
- FOX, Claire y Michael Boulton (2005), "The Social Skill Problems of Victims of Bullying: Self, peer and teacher perception", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, pp. 313-328, Doi: 10.1348/00709900X25517 (consulta: 12 de abril de 2012).
- FRISÉN, Ann, Anna-Karin Jonsson y Camilla Persson (2007), "Adolescent's Perception of Bullying. Who is the victim who is the bullying? What can be done to stop bullying?", *Adolescence*, vol. 24, núm. 148, pp. 750-761, en: ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid (consulta: 23 de noviembre de 2012).
- GARCÍA Cabero, Benilde (2012), "Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial, pp. 47-56.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *La Reforma Integral de la Educación Básica*, México, SEP, en: http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb (consulta: 10 de enero de 2013).
- GÓMEZ Nashiki, Antonio (2005), "Violencia e institución educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- GOOD, Chris, Ken McIntosh y Carmen Gietz (2011), "Integrating Bullying Prevention into School-wide Positive Behavior Support", *Teaching Exceptional Children*, vol. 44, núm. 1, pp. 48-56, en: ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e067bc9d (consulta: 22 de octubre de 2012).
- HARWOOD, Debra y Sarah Copfer (2011), "Teasing in Schools: What teacher have to say", *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, vol. 6, núm. 3, pp. 75-91, en: ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e067bc9d (consulta: 7 de enero de 2013).
- IDSOE, Thormod, Elin Solli y Elena Cosmovici (2008), "Social Psychological Processes in Family and School: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior", *Aggressive Behavior*, vol. 34, núm. 5, pp. 460-474, Doi: 10.1002/ab.20259 (consulta: 2 de enero de 2012).

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006), *Informe sobre calidad de la educación básica. Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias*, México, INEE.
- International Network on School Bullying and Violence (2008), *Policy Overview of School Bullying and Violence among 8 Members of the SBV Network*, Porsgrunn, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en: <http://www.ondvlaanderen.be/antisoaalgedrag/nuttig/69827%20Rapport%20OECD.pdf> (consulta: 20 de mayo de 2012).
- JADUE, Gladys (2003), "Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos", *Estudios Pedagógicos*, núm. 29, pp. 115-126, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-070520_0300010000_8&script=sci_arttext (consulta: 30 de junio de 2012).
- JAMES, Deborah, Maria Lawlor, Pat Courtney, Ann Flynn, Bernie Henry y Niamh Murphy (2008), "Bullying Behavior in Secondary Schools: What roles do teachers play?", *Child Abuse Review*, vol. 17, pp. 160-173, Doi: 10.1002/car.1025 (consulta: 15 de octubre de 2012).
- JOFFRE Velázquez, Víctor, Gerardo García, Atenógenes Saldívar, Gerardo Martínez, Dolores Lin, Sandra Quintanar y Alejandra Villana (2011), "Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo", *Boletín Médico Hospital Infantil México*, vol. 68, núm. 3, pp. 193-202, en: www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2011/hi1113d.pdf (consulta: 15 de abril de 2012).
- LINDSTROM, Sarah (2009), "Improving the School Environment to Reduce School Violence: A review of the literature", *Journal of School Health*, vol. 79, núm. 10, pp. 451-465, Doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00435.x (consulta: 5 de junio de 2012).
- LÓPEZ, Verónica, María Bilbao y José Rodríguez (2012), "La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación entre escolares", *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 1, pp. 91-101, en: redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64723234008.pdf (consulta: 27 de abril de 2012).
- MENDELSON, Tamar, Alezandria Turner y Darius Tandun (2010), "Violence Exposure and Depressive Symptoms among Adolescent and Young Adults Disconnected from School and Work", *Journal of Community Psychology*, vol. 38, núm. 5, pp. 607-621, Doi: 10.1002/jcop.20384 (consulta: 5 de octubre de 2012).
- METTENS, Donna (1997), *Research Methods in Education and Psychology. Integrating diversity with qualitative & quantitative approaches*, Nueva York, Sage.
- MORRISON, Brenda (2006), "School Bullying and Restorative Justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame", *Journal of Social Issues*, vol. 62, núm. 2, pp. 371-392, Doi: 10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x (consulta: 25 de septiembre de 2012).
- NAYLOR, Paul, Helen Cowie, Fabienne Cossin, Rita Bettencourt y Francesca Lemme (2006), "Teachers' and Pupils' Definitions of Bullying", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, pp. 553-576, Doi: 10.1348/000709905X52229 (consulta: 30 de marzo de 2012).
- NESDALE, Drew y Kaye Pickering (2006), "Teachers' Reactions to Children's Aggression", *Social Development*, vol. 15, núm. 1, pp. 109-127, Doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00332.X (consulta: 13 de enero de 2013).
- OCHOA Cervantes, Azucena y Salvador Peiró (2010), "Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso Querétaro (México) y Alicante (España)", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 4, pp. 113-122, en: <http://www.aufop.com> (consulta: 2 de noviembre de 2012).
- OLWEUS, Dan (1993), *Bullying at School*, Oxford, Blackwell Publishing.
- ORTEGA, Rosario (2010), "Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar", en Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 15-32.
- ORTEGA, Rosario y Francisco Córdova (2010), "Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico", en Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 299-320.
- ORTEGA, Rosario y Rosario del Rey (2008), *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelona, Graó.
- PÉREZ, Verónica (2011), "Percepción de gravedad, empatía y disposición a intervenir en situaciones de bullying físico, verbal y relacional", *Psyche*, vol. 20, núm. 2, pp. 25-37, en: www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n2/art03.pdf (consulta: 22 de marzo de 2012).
- POLANIN, Joshua, Dorothy Espegale y Therese Pigott (2012), "A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior", *School Psychology Review*, vol. 41, núm. 1, pp. 47-65, en: ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=77d072e8-0779-4292-936f (consulta: 15 de diciembre de 2012).
- POSTIGO, Silvia, González Remedios, Inmaculada Montoya y Ana Ordoñez (2013), "Theoretical Proposals in Bullying Research: A review",

- Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 2, pp. 413-425, en: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251> (consulta: 12 de mayo de 2013).
- PRIETO García, Martha, José Carrillo y José Jiménez (2005), "La violencia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1032-1033.
- PULIDO, Rosa, Gema Martín Seoane y Beatriz Lucas Molina (2013), "Orígenes de los programas de mediación escolar: distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa", *Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 2, pp. 385-392, en: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.132601> (consulta: 12 de mayo de 2013).
- ROTH, Guy, Yaniv Kanat-Maymon y Uri Bibi (2010), "Prevention of School Bullying. The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of prosocial values", *British Journal Psychology*, vol. 81, núm. 4, pp. 654-666, Doi: 10.1348/2044-8279.002003 (consulta: 3 de agosto de 2012).
- SAHIN, Mustafa (2010), "Teachers' Perceptions of Bullying in High Schools: A Turkish study", *Social Behavior and Personality*, vol. 38, núm.1, pp. 127-142, Doi: 10.2224/1a6p.2010.38.1.27 (consulta: 10 de enero de 2013).
- SALMIVALLI, Christina y Eija Nieminen (2002), "Proactive and Reactive Aggression among School Bullies, Victims and Bully-Victims", *Aggressive Behavior*, vol. 28, pp. 30-44, Doi: 10.1002/ab.90004 (consulta: 15 de noviembre de 2012).
- SESAR, Kirstina, Marijana Barisic, Maja Pandza y Arta Dodaj (2012), "The Relationship between Difficulties in Psychological Adjustment in Young Adulthood and Exposure to Bullying Behavior in Childhood and Adolescence", *Acta Médica Académica*, vol. 41, núm. 2, pp. 131-144, Doi: 10.5644/ama2006-124.46 (consulta: 10 de febrero de 2013).
- STEPHENSON, Peter y David Smith (2008), "¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores?", en Michelle Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 56-78.
- SULLIVAN, Keith, Mark Cleary y Ginny Sullivan (2006), *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*, Barcelona, Ediciones Ceac.
- SWEARER, Susan, Dorothy Epegale y Scott Napolitano (2009), *Bullying. Prevention & intervention. Realistic strategies for schools*, Nueva York, The Guilford Press.
- TERRY, Andrew (1998), "Teachers as Target of Bullying by their Pupils: A study to investigate incidence", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 68, núm. 2, pp. 255-268, Doi: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288x (consulta: 20 de junio de 2012).
- THOMAS, David (2003), *A General Inductive Approach for Qualitative Data Analyses*, Nueva Zelanda, University of Auckland, en: <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdatanalysis.html#Purposes> (consulta: 26 de abril de 2013).
- TORRE, Manuel, María Cruz, María Villa y Pedro Casanova (2008), "Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, núm. 2, pp. 57-70, en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129318696005.pdf> (consulta: 12 de febrero de 2012).
- VALADEZ Figueroa, Isabel, Noé González, María Orozco y Rosalba Montes (2011), "Atribuciones causales del maltrato entre iguales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1111-1136.
- VALDÉS Cuervo, Ángel, Angélica Ojeda, Maricela Urias y Dinorah Ponce (2013), "Factores de riesgo en estudiantes de secundaria con conductas violentas hacia sus compañeros", en Javier Vales, Ángel Valdés, Joel Angulo, Claudia García y Castro Isolina (coords.), *Investigación psicoeducativa en Sonora. Resultados y propuestas de acción*, México, Pearson, pp. 1-19.
- VALDÉS Cuervo, Ángel, Pedro Sánchez y Ernesto Carlos (2012), "Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela", *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 5, pp. 97-107.
- VÁZQUEZ Valls, Ricardo, Alfredo Villanueva, Arturo Rico y María Ramos (2005), "La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1047-1070.
- VELÁZQUEZ Reyes, Luz (2005), "Experiencias estudiantiles con la violencia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 739-764.
- VERKUYTEN, Maykel, Jeroen Weesie y Melanie Eiberts (2011), "The Evaluation of Perpetrators and Victims of Peer Victimization: An extended crossed-categorization approach", *European Journal of Social Psychology*, vol. 41, pp. 324-333, Doi: 10.1002/ejsp.777 (consulta: 20 de febrero de 2013).
- WONG, Kit, Wai Chan y Lai Yin (2009), "Revisiting the Relationships of Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning of Pre-service Teachers in Hong Kong", *The Asia Pacific Education Researcher*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-19, en: <http://ejournal.phd./index.php?journal> (consulta: 2 de noviembre de 2012).

Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria

MARÍA CRISTINA NÚÑEZ DEL RÍO* | CHANTAL BIENCINTO LÓPEZ**
ELVIRA CARPINTERO MOLINA*** | MERCEDES GARCÍA GARCÍA****

El presente estudio exploratorio pretende establecer y analizar diferencias en las estrategias de aprendizaje y patrones de motivación manifestados por estudiantes de secundaria de la Comunidad de Madrid en función del enfoque de atención a la diversidad del centro en que estudian. Un total de 437 estudiantes respondieron el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM). Se realizaron diversos análisis descriptivos y análisis de varianza (ANOVA) sobre los resultados de los estudiantes en función del enfoque de atención a la diversidad del centro en cada dimensión del cuestionario. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor del Centro Adaptativo Integral en algunos factores referidos a estrategias de aprendizaje (establecimiento de relaciones) y motivación (intrínseca, para trabajar en grupo y atribución interna). Estos resultados apoyan la conveniencia de adoptar en los centros educativos un enfoque inclusivo de atención a la diversidad de modo que puedan mejorar la competencia de aprendizaje autónomo de sus estudiantes.

This exploratory study aims to identify and analyze differences in the learning strategies and motivational patterns manifested by high school students from the Madrid Community, based on the educational approach to diversity in the said study center. A total of 437 students answered the Learning Strategies and Motivation Questionnaire (CEAM). Several descriptive analyses were carried out, along with an analysis of variance (ANOVA) on student outcomes depending on the focus of attention placed on diversity within the schools studied throughout the Questionnaire. Statistically, significant differences were found in favor of the Integral Adaptation Center regarding learning strategies (relationship building) and motivation (intrinsic for group work and internal attribution). These results support the desirability for educational establishments to adopt an inclusive approach to diversity so as to improve the independent learning skills among their students.

Palabras clave

Estrategias de aprendizaje
Motivación
Educación secundaria
Aprendizaje autorregulado
Aprender a aprender
Enfoque inclusivo
Teoría adaptativa

Keywords

Learning strategies
Motivation
Secondary education
Self-regulated learning
Learning to learn
Inclusive focus
Adaptive theory

Recepción: 11 de enero de 2013 | Aceptación: 15 de febrero de 2013

* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora ayudante doctora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid. Líneas de investigación: orientación educativa, acción tutorial y atención a la diversidad. CE: mc.nunez@upm.es

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Líneas de investigación: evaluación de competencias interpersonales en la universidad, metodología de investigación. CE: alameda@edu.ucm.es

*** Doctora en Psicopedagogía. Profesora ayudante del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Líneas de investigación: mentoría y orientación en estudiantes universitarios, atención a las diferencias individuales de los estudiantes. CE: ecarpintero@edu.ucm.es

**** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular de Pedagogía Diferencial, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Codirectora del Grupo de Investigación Pedagogía Adaptativa. Líneas de investigación: teoría educativa diferencial, desarrollo de competencias y tutoría universitaria en el EEES, calidad de la educación infantil. CE: mergarci@edu.ucm.es

INTRODUCCIÓN¹

El marco legislativo actual en España (LOE, 2006) establece que la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa educativa preceptiva y gratuita que completa la educación básica. Abarca cuatro cursos académicos (realizados habitualmente entre los 12 y los 16 años), y está organizada de acuerdo con los principios de comprensividad y de atención a la diversidad del alumnado. Ofrece en su desarrollo diferentes alternativas y procedimientos de adaptación para que todos los estudiantes logren alcanzar las capacidades básicas formuladas en los objetivos de la etapa.

La realidad educativa de las aulas de los centros de educación secundaria españoles muestra un escenario heterogéneo. Esta situación motiva y justifica la presencia de medidas de atención a la diversidad, dirigidas principalmente, en la práctica, a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, alumnado con problemática escolar vinculada con el bajo rendimiento, estudiantes con desfase curricular y desmotivación, así como alumnado extranjero, especialmente de carácter inmigrante (Álvarez *et al.*, 2002; Arnaiz, 2009).

Sin embargo, la propuesta de *inclusión*, tal y como ha sido definida por diversos enfoques, especialistas e instituciones (Booth *et al.*, 1997; 1998; Echeita *et al.*, 2004; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011; Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2007; UNESCO, 2005), y que refleja plenamente la concepción de las autoras de este documento, entiende la diversidad más allá de las dificultades y necesidades educativas específicas y supone una atención educativa individualizada dirigida a todos los estudiantes, diseñada por y para cada contexto y liderada por equipos educativos colaborativos con el objetivo de evitar las barreras que impiden o dificultan

el aprendizaje y la participación. Como afirman Echeita y Domínguez (2011), una educación para todos y para algunos en particular, más vulnerables que sus iguales, donde la idea de participación destaca, precisamente, para reforzar un planteamiento activo de la educación que implica aprender con otros y colaborar con ellos en el aula.

La interpretación de las prácticas inclusivas todavía hoy tiene diferentes realidades (Biencinto-López *et al.*, 2009). Por un lado, aquellos centros que, bien porque así lo consideran, bien porque no encuentran o no conocen otras formas de proceder, interpretan las diferencias en términos de dificultades para adaptarse al sistema, de manera que la respuesta educativa para atender la diversidad supone la derivación a centros o aulas diferenciadas en las que puedan ser atendidos de forma “especial”, con diferentes objetivos y utilizando recursos específicos; se trata de un *enfoque exclusivo*, pues los estudiantes no se incluyen en la realidad del sistema educativo sino que se buscan vías alternativas para ellos. Por otro lado, la atención a la diversidad también se entiende poniendo el foco de la acción principalmente en los estudiantes con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, evitando, en lo posible, la atención en aulas diferenciadas y ofreciendo adaptaciones curriculares específicas que faciliten el logro de los mismos objetivos educativos; se trata de un *enfoque de integración*, recogido y descrito como tal en la LOGSE (1990). Y, en menor medida, pero cada vez con mayor presencia en los centros educativos, se observa un *enfoque inclusivo* de atención a la diversidad, que busca optimizar al máximo los recursos y aptitudes de cada estudiante, superando un enfoque basado esencialmente en las limitaciones o incapacidades a las que hay que atender o responder (García-García *et al.*, 2009; Parrilla, 2002).

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación del GRUPO-UCM 940424 Pedagogía adaptativa. Estrategias adaptativas y resultados en matemáticas en ESO. Comunidad de Madrid. Gr58/08-C. Financiación del programa de Creación y consolidación de grupos de investigación. Universidad Complutense-Comunidad de Madrid-BSCH.

Actualmente, los centros de educación secundaria suelen adoptar un enfoque de atención a la diversidad que, por normativa, se sitúa entre la integración y la inclusión. La diferencia está en su aplicación. Así, de forma simplificada, se podrían reconocer dos formas de atender a la diversidad en los centros educativos en función de cuán literal se interprete la ley a la hora de aplicar las medidas educativas de adaptación en el centro. Unos podrían denominarse *centros de atención administrativa a la diversidad* cuando atienden la diversidad desde los planteamientos y alternativas que la legislación educativa actual ofrece, realizando una interpretación literal para el uso de los recursos disponibles y en las divisiones establecidas para la atención a los estudiantes; en este sentido, tras la evaluación psicopedagógica correspondiente se atiende a los estudiantes identificados con necesidades educativas específicas. Por otro lado, están los *centros de atención inclusiva a la diversidad*, que analizan la situación de todos sus estudiantes en relación al aprendizaje en cada una de las materias instrumentales y emplean los recursos en función de la diversidad de capacidades, intereses y formas de aprender; en éstos, el interés se centra en responder a las necesidades concretas del alumnado e, implicando a la comunidad educativa, dirigen sus esfuerzos a utilizar metodologías y recursos que favorezcan la participación y el éxito de todos (Booth y Ainscow, 2000; Verdugo, 2009). En esta misma línea conceptual, Escudero y Martínez (2011) plantean que los centros se mueven a lo largo de una dimensión entre burocracias organizacionales y *adhocracias*.

En realidad la *inclusividad* potencia las condiciones educativas que buscan mayor eficacia en los centros, ante el reto de ofrecer respuestas ajustadas a la diversidad de los estudiantes, con el fin de lograr resultados más equitativos en aquellas competencias básicas que se requieren para ser ciudadanos preparados en la sociedad (Booth y Ainscow, 2000).

La teoría adaptativa (García, 1997), en consonancia con el enfoque inclusivo, mantiene como premisa que si se proponen experiencias ajustadas a las aptitudes iniciales y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el resultado educativo será de mayor calidad. Por ello, la teoría explica cómo los resultados se relacionan con el grado de ajuste de los procedimientos educativos a las diferencias individuales de los estudiantes.

De la investigación realizada se desprende que la intervención adaptativa (Aguado, 2005; Arteaga, 2006; Booth y Ainscow, 2000; Escudero, 2012) comparte las siguientes características que la identifican:

- La actitud positiva hacia la diversidad por parte de toda la comunidad educativa, lo que favorece un clima de confianza, tolerancia y respeto a la diferencia dentro del aula y del centro educativo.
- La implicación del equipo docente en la búsqueda de estrategias de adaptación eficaces en su entorno educativo, apoyado en el trabajo colaborativo y contextualizado para la preparación de las estrategias, materiales y recursos en torno a la atención integral al estudiante. En el proceso se contemplan las potencialidades y las limitaciones, con el fin de hallar los métodos educativos que más le benefician y formar todas sus áreas de conocimiento: cognitivo, afectivo, social, físico... Es decir, los objetivos por un lado, y las diferencias de los estudiantes por otro.
- La aplicación de estrategias de agrupamiento heterogéneo, flexibilizando los niveles y utilizando procedimientos de aprendizaje cooperativo, con una metodología basada en problemas o por proyectos, que resalte el valor de la participación y del aprendizaje durante todo el proceso, y no sólo en los resultados finales.

- La incorporación de las TIC como recurso complementario de aprendizaje, autonomía y participación.
- El establecimiento de objetivos realistas que prioricen el desarrollo de capacidades básicas que todos los estudiantes deben lograr, uniendo otras que partan y desarrollen la individualidad en función de sus capacidades específicas.
- La flexibilización de tiempos, de organización espacial, de recursos, de actividades de aprendizaje y de procedimientos de evaluación.

Dadas las características descritas, parece importante que si se quieren conseguir las mismas competencias o resultados educativos para todos los estudiantes, sean cuales fueren sus diferencias individuales, la intervención adaptativa, propia de los centros inclusivos, debe modificar la organización espacio-temporal del aula, flexibilizándola de forma que se ajuste a las necesidades de aprendizaje que manifiestan los estudiantes ante las tareas. Además, debe cuidarse el agrupamiento para favorecer la enseñanza-aprendizaje entre iguales y revisarse la cantidad de control, refuerzo e interacción didáctica que cada docente ha de modular en función de las características de la diversidad específica y concreta de su grupo de estudiantes. Las estrategias adaptativas buscan mejorar los resultados educativos, pero no se circunscriben únicamente a incrementar el rendimiento académico de los estudiantes, sino que consideran todas aquellas competencias necesarias que facilitarán el aprendizaje a lo largo de la vida, además de valores interculturales dirigidos a lograr una comunidad de aprendizaje y participación. Para ello es importante, primero, consensuar y priorizar con toda la comunidad escolar los objetivos comunes que todos los estudiantes tienen que alcanzar. En segundo lugar, analizar las posibles barreras que impiden su consecución, a la vez que promover la búsqueda

de planteamientos educativos que lo faciliten. Por ello, en los centros que trabajan desde la filosofía inclusiva, es la comunidad educativa la que afronta el reto formativo, desde la innovación en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado, para ofrecer la respuesta mejor adaptada a la cultura particular, a la realidad concreta del centro y a las características específicas de los estudiantes (Booth *et al.*, 1997; Echeita y Domínguez, 2011; Escudero, 2012; García-Corona *et al.*, 2010; Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2007) en lo que en el contexto internacional hoy se conoce como *diseño universal* (Ruiz-Bel *et al.*, 2012).

Este cambio en el foco de los objetivos de aprendizaje y en el convencimiento de que es el equipo educativo el que puede lograrlo enfrentándose a la diversidad como un reto, supone la modificación de las estrategias de enseñanza que emplean los docentes; ellos tienen que buscar aquellas más adecuadas a la forma de aprender de sus estudiantes, y diversificarlas para que se ajusten mejor y faciliten el logro de los resultados esperados. Podría considerarse que, a su vez, esta visión repercute en la forma de aprender de los estudiantes, es decir, en las estrategias de aprendizaje que utilizan y en la motivación que les acompaña en su actividad académica.

A pesar de que, hasta la fecha, numerosos estudios (Beltrán, 2003; Cano, 2000; Luengo y González, 2005; Ugartetxea, 2001) han abordado aspectos relacionados tanto con las estrategias de aprendizaje como con la motivación de los estudiantes, no se han hallado investigaciones que relacionen ambos constructos con el enfoque de atención a la diversidad adoptado por el centro. Sin embargo, parece lógico plantearse, como hipótesis, que el enfoque de atención a la diversidad que adopte una comunidad educativa pueda repercutir, además de en los resultados académicos —ya sea rendimiento, o actitud hacia la materia— en otros aspectos, entre los que pudieran encontrarse las estrategias que emplean los estudiantes en su proceso de aprendizaje o el

perfil de motivación que manifiestan. De hecho, Escudero (2012) plantea que los elementos esenciales de un currículo y enseñanza inclusiva tienen como propósito ampliar las capacidades y crear intereses. Por ello, se seleccionan los contenidos culturales para que sean significativos y los estudiantes no sólo reciben información, sino que deben comprenderla con profundidad. Además, en el aula se plantean actividades y tareas para “mover las cabezas” y para motivar a aprender, así como el razonamiento, la capacidad de establecer relaciones, las estrategias de aprender a aprender y los hábitos de trabajo intelectual que potencien la autonomía y la asunción de responsabilidades. Todos estos aspectos están relacionados con el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de motivación de los estudiantes.

Múltiples definiciones han pretendido aclarar la polisemia y la naturaleza multidimensional del constructo *estrategias de aprendizaje* (Ayala *et al.*, 2004; Beltrán, 2003; Gargallo, 2000; Bernad, 1999; Monereo, 1997; Weinstein y Mayer, 1985; Weinstein y Meyer, 1998; Pozo *et al.*, 1990; Nisbet y Shucksmith, 1987). En general, se pueden entender como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en el contexto social dado (Gargallo y Ferreras, 2000). Es decir, se conciben como la capacidad del estudiante para afrontar los desafíos de las situaciones de aprendizaje, asumiendo las decisiones adecuadas para movilizar, adquirir y/o generar nuevos conocimientos, que le permitan saber cómo, cuándo y con qué recursos ha de proceder para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto, esto es, le capacita para “aprender a aprender” (Sobrado *et al.*, 2012).

La situación con el constructo *motivación* es semejante. Puede definirse como el *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Beltrán, 1993), es decir, la fuerza que nos mueve a realizar algo concreto, comprometiendo de lleno la voluntad (Alonso-Tapia, 2005).

Clásicamente se ha distinguido entre motivación intrínseca y extrínseca (Deci, 1975). La primera se caracteriza porque el estudiante centra su interés en la propia tarea o actividad de aprendizaje por el valor en sí mismo de aprender. Los estudiantes con motivación intrínseca no precisan más refuerzos para estudiar que el interés personal en el aprendizaje (García-Legazpe, 2008). Por otra parte, la motivación extrínseca sitúa fuera del estudiante la razón o causa de su trabajo, de manera que casi siempre lo realiza para obtener una recompensa o evitar un castigo. Los estudiantes con motivación extrínseca ante la tarea académica, recurren con frecuencia a factores como la suerte o el azar para justificar sus resultados.

La medida de ambos constructos se apoya, generalmente, en la auto-observación de los individuos, circunstancia que siempre supone un reto a la hora de realizar el análisis de los resultados. Estas dificultades de operacionalización justifican el hecho de que, en nuestros días, no existan definiciones unívocas para ninguno de ellos, y de ahí la variedad de instrumentos de medida existentes. Sin embargo, a pesar de la falta de unidad en su conceptualización, nadie duda de su repercusión en el resultado educativo de los estudiantes, en su rendimiento general en cualquiera de las materias en las que se centre la atención y, específicamente, en el logro de la competencia de aprender a aprender de forma autónoma (Ayala *et al.*, 2004; Gargallo, 2000). Si, como sostiene Escudero (2012), las instituciones inclusivas resaltan el proceso de aprendizaje, los resultados, las actitudes y el bienestar de todos los aprendices, incluso ofreciendo nuevas oportunidades a los que experimentaron dificultades previas, además de infundir un sentido de comunidad y de pertenencia, entonces parece lógico pensar que los estudiantes estarán más motivados por compartir y participar de su aprendizaje.

El propósito principal de este trabajo es describir las estrategias de aprendizaje y patrones

de motivación de una muestra de estudiantes de 2º de ESO de la Comunidad de Madrid y explorar posibles diferencias en función del enfoque de atención a la diversidad adoptado por el centro educativo en que estudian.

MÉTODO

Muestra

La población de referencia son los estudiantes de los Institutos de Educación Secundaria

Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Para hacer viable el proyecto de investigación participan de forma incidental un total de nueve centros. Dichos centros fueron seleccionados entre los que voluntariamente aceptaron colaborar, y firmaron un compromiso de participación, tras una convocatoria telefónica.

La muestra final se conformó con un total de 437 estudiantes de 2º de ESO, cuya distribución por sexo y según su pertenencia a cada tipo de centro se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes por tipo de centro, titularidad y sexo

	C. intervención adaptativa (CIA)		C. de no intervención (CnI)		C. inclusivo integral (CII)	TOTAL
	Público	Concertado	Público	Concertado	Concertado	
Hombre	15.0	4,4	9.3	4.9	10.8	44.4
Mujer	18.4	7.6	11.9	5.2	12.5	55.6
Total	33.4	12.0	21.2	10.1	23.3	100

Fuente: elaboración propia.

En seis de los nueve centros participantes se implementa un programa de atención adaptativa a la diversidad en la materia de matemáticas, tras formar al profesorado implicado. Estos centros se denominan para el estudio *centros de intervención adaptativa* (CIA); en otros dos centros no se implementa ningún programa específico de atención a la diversidad, aunque se trata de instituciones suficientemente grandes y que aplican aquellas medidas de atención a la diversidad contempladas en la legislación; para el estudio se les denomina *centros de no intervención* (CnI), y son considerados al efecto como centros de control; y, finalmente, el último centro contaba ya con un proyecto inclusivo de atención adaptativa específico en el que participa toda la comunidad educativa, y que se denomina para el estudio *centro inclusivo integral* (CII).

Diseño de investigación e hipótesis

En el marco más amplio del proyecto se plantea un diseño de investigación cuasiexperimental que incorpora evaluación antes-después, con

un grupo de intervención y dos grupos de control no equivalentes (García-García *et al.*, 2013). Los resultados que aquí se presentan toman como variable independiente el tipo de centro según el enfoque de atención a la diversidad en el que se enmarcan (centros de intervención adaptativa, centros de no intervención y centro inclusivo integral) y como variable dependiente los resultados obtenidos en la escala de estrategias de aprendizaje y motivación.

La hipótesis de partida plantea que las estrategias que emplean y la motivación que manifiestan los estudiantes ante el aprendizaje se relacionan con el grado de inclusividad de los centros educativos, de modo que se espera que los estudiantes del centro inclusivo integral obtengan puntuaciones superiores a los estudiantes del centro de intervención y no intervención, tanto en motivación como en estrategias de aprendizaje.

Procedimiento

Tras el contacto con los centros participantes y la firma de los compromisos de colaboración

en los que se explicitaron los objetivos y se comunicaron las fases de realización del estudio, se solicitaron los permisos necesarios para recoger la información. En ese momento, los docentes de los seis centros participantes (CIA), como grupo de intervención adaptativa, se constituyeron en un equipo cooperativo coordinado por expertos en educación adaptativa. Comenzaron las sesiones formativas sobre actitudes y teoría adaptativa, y se procedió a la capacitación específica para la elaboración de materiales y desarrollo de estrategias adaptativas siguiendo los planteamientos de Wang (2001) y Arteaga (2006). Así, se configuraron dos unidades de matemáticas: geometría y álgebra, que son implementadas durante el segundo y tercer trimestre del curso escolar.

Antes de iniciar el proceso de intervención, se llevó a cabo la aplicación del instrumento CEAM y la prueba específica de matemáticas, además de recoger otra información referida a datos sociodemográficos. El hecho de proceder a la aplicación de la prueba de estrategias y motivación previo a la intervención iguala las condiciones de tratamiento para el grupo de intervención adaptativa (CIA) y el grupo de no intervención (Cni), y establece claras diferencias con el modelo de intervención del grupo inclusivo integral (CII).

Instrumentos

Estrategias de aprendizaje y motivación

Se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) (Ayala *et al.*, 2004). Se trata de un instrumento compuesto por 100 ítems distribuidos en dos dimensiones y valoradas en una escala Lickert de 1 a 5. Los autores refieren un índice de fiabilidad aceptable para el instrumento (Alpha de Cronbach=0.89).

La primera dimensión, “autovaloración de estrategias de aprendizaje”, ofrece el perfil de las estrategias necesarias para que el estudiante logre un aprendizaje significativo y

en profundidad. Esto exige que sea capaz de organizar el material y relacionarlo con sus conocimientos previos, todo ello regulado mediante el uso de las estrategias metacognitivas adecuadas. El estudiante con elevadas puntuaciones cree disponer de un amplio repertorio de estrategias para afrontar el aprendizaje. La escala, en esta primera dimensión, se compone de 40 elementos distribuidos en cuatro factores, en los que se puede alcanzar una puntuación mínima de 10 y una máxima de 50. A continuación se describe brevemente el contenido de cada factor en esta dimensión.

Estrategias de organización: uso de procedimientos para organizar la información (resúmenes, esquemas, guiones).

Regulación metacognitiva/autoevaluación: valora la capacidad de reflexión sobre la propia actuación y sobre los procedimientos para supervisar el aprendizaje, así como los resultados obtenidos en dos momentos fundamentales: durante el proceso de aprendizaje —supervisión— y después del proceso aprendizaje —evaluación—.

Establecimiento de relaciones: implica elaborar la información. Supone la búsqueda de conexiones entre los conocimientos disponibles y el material nuevo o los nuevos contenidos de la situación de aprendizaje, de modo que se promueva un aprendizaje significativo.

Aprendizaje superficial: valora la memorización literal de la información y el contenido a aprender. Implica métodos “pasivos” de aprendizaje; refleja un estudiante que se enfrenta a la tarea de estudio sin diferenciar lo esencial de lo accesorio.

La segunda dimensión, “autovaloración de la motivación”, aborda diferentes aspectos que conforman el constructo de motivación desde perspectivas complementarias. Se

compone de 60 elementos agrupados en seis factores, y cada uno de ellos puede obtener una puntuación mínima de 10 y máxima de 50. Seguidamente se describe cada factor.

Valoración del aprendizaje y del estudio: consideración positiva del estudio y búsqueda del éxito escolar; el estudio es importante para conseguir trabajo.

Motivación intrínseca: implica interés por los contenidos a trabajar y por aprender nuevos temas.

Motivación para el trabajo en grupo: supone la preferencia por tareas que permitan trabajar en equipo, con disposición para prestar o solicitar ayuda si se precisa. Supone un estilo cooperativo de aprendizaje.

Necesidad de reconocimiento: deseo de obtener buenas notas buscando el reconocimiento de los demás, tanto del esfuerzo realizado como del nivel de "inteligencia". Se manifiesta un deseo de sobresalir, buscando juicios positivos de sus realizaciones.

Autoeficacia: valora la confianza en las propias capacidades para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos. También considera el nivel de ansiedad que se genera ante las tareas académicas.

Atribución interna del éxito: implica la atribución de los buenos resultados escolares a causas internas, controlables por el estudiante (esfuerzo, estudio) frente a causas externas y no controlables (suerte, profesor).

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se examinan, en primer lugar, mediante análisis descriptivos, con el propósito de interpretar las puntuaciones en estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM) en función de las puntuaciones normativas

utilizadas por los autores del instrumento. Posteriormente se analizan las diferencias en estas variables, en función del tipo de centro educativo, a través de un análisis de varianza con contrastes posteriores cuando se hallaron diferencias estadísticamente significativas (HSD de Tukey en los casos de homogeneidad de varianza y D3 de Dunnett cuando el test de Levene arroja resultados significativos). Para todos los análisis se emplea el paquete estadístico SPSS 19.0 para Windows.

RESULTADOS

Descripción de las estrategias de aprendizaje y motivación de los estudiantes

Los datos descriptivos relativos a las estrategias de aprendizaje y la motivación de los estudiantes se muestran en la Tabla 2. Dado que el CEAM es una prueba diagnóstica que utiliza baremos propios, para cada tipo de centro se calculan las medidas de tendencia central y variabilidad, además de la posición relativa de cada estudiante en relación a la población de referencia. De este modo se busca conocer cómo se sitúan entre su grupo de iguales. Para ello, se toman los valores de la distribución normativa en los percentiles 25 y 75, indicados en la Tabla 2 como 25 por ciento inferior y 25 por ciento superior respectivamente, y se calcula el porcentaje de estudiantes, en cada centro y en la muestra completa, cuya puntuación directa lo sitúa en dichos intervalos.

Al observar la distribución en percentiles del total de estudiantes (Tabla 2) se aprecian distintos perfiles en las dimensiones valoradas. Sólo la dimensión *establecimiento de relaciones* se distribuye de forma acorde con los baremos. Las dimensiones de *organización del material* y *regulación metacognitiva* comparten el siguiente patrón de distribución: aumenta hasta un tercio el porcentaje de estudiantes que se sitúan por debajo del P_{25} , lo cual deja ver la falta de reflexión sobre su actuación y la falta de supervisión del propio proceso de

aprendizaje. Por último, en el factor de *aprendizaje superficial*, dimensión que mide la estrategia de memorizar los contenidos de forma literal, la distribución de los estudiantes es heterogénea, pues se reduce el número de los que obtienen puntuaciones centrales (40.6 por ciento), distribuyéndose el porcentaje restante entre las dos categorías extremas.

En cuanto a las diferencias de estrategias de aprendizaje en función del tipo de centro, los datos también reflejan diversidad de perfiles. Así, en el centro de intervención adaptativa (CIA) la distribución de estudiantes se asemeja bastante a la distribución normativa porque, en general, hay un porcentaje similar de estudiantes en el 25 por ciento inferior

y superior de la muestra. Sin embargo, en el centro de no intervención (CnI) se observa mayor frecuencia de estudiantes con puntuaciones más bajas, y en general menor porcentaje de estudiantes situados en el 25 por ciento superior. Tampoco en el centro inclusivo integral (CII) se observa uniformidad entre los factores. Cabe destacar el menor porcentaje de estudiantes (16 por ciento) que refieren dificultades para establecer relaciones entre los contenidos de estudio, lo que refleja mayor competencia para vincular los nuevos contenidos de aprendizaje con los conocimientos previos. Puede observarse que este perfil es inverso al que manifiestan los estudiantes del centro de no intervención (CnI).

Tabla 2. Resultados CEAM. Estadísticos descriptivos por tipo de centro
Distribución de estudiantes en función de los percentiles normativos

	Centro	Media	Desviación típica	25% inferior	50% central	25% superior	
DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Estrategias de organización	CIA	33.67	7.92	26.3	46.2	27.4
		CnI	31.18	8.89	36.4	45.0	18.6
		CII	33.16	7.46	28.7	48.9	22.3
		Total	32.77	8.19	30.1	46.5	23.5
	Regulación meta cognitiva	CIA	35.51	7.59	31.7	41.9	26.3
		CnI	33.81	8.79	38.0	39.5	22.5
		CII	34.34	7.09	40.4	38.3	21.3
		Total	34.70	7.9	35.7	40.3	24.0
	Establecimiento de relaciones	CIA	30.21	6.75	26.3	47.3	26.3
		CnI	27.80	7.36	37.2	44.2	18.6
		CII	30.64	6.56	16.0	57.4	26.6
		Total	29.55	6.99	27.4	48.7	24.0
Aprendizaje superficial	CIA	25.68	5.88	25.8	44.6	29.6	
	CnI	24.48	5.92	34.9	35.7	29.5	
	CII	25.17	6.86	27.7	39.4	33.0	
	Total	25.18	6.14	29.1	40.6	30.3	

Tabla 2. Resultados CEAM. Estadísticos descriptivos por tipo de centro
Distribución de estudiantes en función de los percentiles normativos (continuación)

	Centro	Media	Desviación típica	25% inferior	50% central	25% superior	
DIMENSIÓN MOTIVACIÓN	Valoración del aprendizaje y del estudio	CIA	40.70	7.88	23.9	44.0	32.1
		CnI	41.45	7.48	21.7	40.3	38.0
		CII	42.00	6.72	19.3	44.1	37.6
		Total	41.24	7.50	21.9	42.9	35.2
	Motivación intrínseca	CIA	30.28	8.08	23.8	42.7	33.5
		CnI	29.04	7.09	30.2	40.3	29.5
		CII	33.29	6.80	12.9	36.6	50.5
		Total	30.57	7.64	23.3	40.5	36.1
	Motivación para el trabajo en grupo	CIA	34.92	7.91	33.0	42.7	24.3
		CnI	34.37	7.76	40.3	40.3	19.4
		CII	37.25	6.71	23.7	45.2	31.2
		Total	35.28	7.67	33.2	42.5	24.3
Necesidad de reconocimiento	CIA	30.68	7.41	18.9	31.9	49.2	
	CnI	31.17	5.69	14.0	46.5	39.5	
	CII	31.76	6.18	16.1	35.5	48.4	
	Total	31.08	6.63	16.7	37.3	45.9	
Autoeficacia	CIA	29.69	7.82	28.1	36.8	35.1	
	CnI	31.97	6.55	15.5	38.8	45.7	
	CII	30.28	6.97	24.7	40.9	34.4	
	Total	30.55	7.29	23.3	38.3	38.3	
Atribución interna del éxito	CIA	38.55	6.51	19.7	37.2	43.2	
	CnI	38.59	6.69	20.2	34.9	45.0	
	CII	40.55	5.06	8.6	34.4	57.0	
	Total	39.02	6.31	17.3	35.8	46.9	

CIA: centros de intervención adaptativa; CnI: centros de no intervención; CII: centro inclusivo integral.

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión motivacional se encuentra otra realidad. En general, casi la mitad de los estudiantes se sitúa en puntuaciones superiores al P_{75} en *necesidad de reconocimiento* y *atribución interna del éxito*. En torno al 30-40 por ciento en *valoración del aprendizaje y estudio*, *motivación intrínseca* y *autoeficacia*. Y sólo 24 por ciento en *motivación para el trabajo en grupo*. Esta imagen global indicaría que gran parte de estos estudiantes afronta la actividad académica con buena disposición, salvo para el trabajo en grupo.

Los resultados en función del tipo de centro plantean diferencias, especialmente en *motivación intrínseca*. En este caso, la mayoría de los estudiantes del centro inclusivo integral (CII) puntúa en la parte superior o media, y solamente 12.9 por ciento se sitúa en el 25 por ciento inferior (frente a 23.8 por ciento y 30.2 por ciento de los estudiantes de los otros centros de la muestra). Puede considerarse, por tanto, un centro cuyos estudiantes manifiestan una elevada *motivación intrínseca* ($P_{75} = 50.5$ por ciento) y la *atribución interna de sus éxitos* ($P_{75} = 57$ por ciento).

Diferencias entre centros en función de las estrategias de aprendizaje y motivación que manifiestan sus estudiantes

Los centros presentan diferencias significativas en alguna de las estrategias de aprendizaje. Así, el ANOVA entre grupos muestra diferencias significativas en relación a los factores *organización de la información* y *establecimiento de relaciones* (Tabla 3). Los contrastes posteriores indican diferencias a favor del centro de intervención adaptativa (CIA) y del centro inclusivo integral (CII)

(*estrategias de organización*, $p_{CIA-CnI} = .021$; *establecimiento de relaciones*, $p_{CIA-CnI} = .007$ y $p_{CnI-CII} = .007$). Esto significa que los estudiantes de los centros con planteamiento inclusivo manifiestan tener mejor capacidad para utilizar procedimientos de organización de la información y para establecer nexos entre los diferentes contenidos que manejan, incorporando los nuevos conocimientos sobre los previos, estrategias que pudieran ayudarles a realizar un aprendizaje más significativo.

Tabla 3. Resultados estrategias de aprendizaje ANOVA y contrastes posteriores (HSD de Tukey)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Resumen contraste posterior
Estrategias de organización	Inter-grupos	492.43	2	246.22	3.72	.025*	CIA>CnI
	Intra-grupos	26900.50	406	66.26			CIA=CII
	Total	27392.93	408				CnI=CII
Regulación meta cognitiva	Inter-grupos	237.46	2	118.73	1.91	.149	
	Intra-grupos	25239.74	406	113.225			
	Total	25477.20	408	62.17			
Establecimiento de relaciones	Inter-grupos	588.04	2	294.02	6.16	.002**	CIA>CnI
	Intra-grupos	19371.28	406	47.71			CII>CnI
	Total	19959.32	408				CIA=CII
Aprendizaje superficial	Inter-grupos	109.12	2	54.56	1.45	.235	
	Intra-grupos	15256.12	406	37.58			
	Total	15365.25	408				

CIA: centros de intervención adaptativa; CnI: centros de no intervención; CII: centro inclusivo integral.

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

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión motivacional se hallaron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los factores: *motivación intrínseca*, *motivación para el trabajo en grupo*, *autoeficacia* y *atribución interna del éxito* (Tabla 4). Los respectivos contrastes posteriores señalan que tales diferencias son a favor del centro inclusivo integral (*motivación intrínseca*, $p_{CIA-CII} = .005$ y $p_{CnI-CII} = .000$; *motivación para el trabajo en grupo*, $p_{CIA-CII} = .043$ y $p_{CnI-CII} = .016$; *atribución interna del éxito*, $p_{CIA-CII} = .033$). Así, los estudiantes de este centro muestran diferencias

en el interés y propósito por sacar adelante sus estudios, atribuyéndolo a su propio esfuerzo y a causas internas y controlables (trabajo, implicación, dominio de las estrategias de estudio, etc.) y la preferencia hacia formas de aprendizaje cooperativo. Con respecto a la *autoeficacia*, es el centro de no intervención el que presenta puntuaciones superiores y semejantes al centro de intervención adaptativa, siendo los estudiantes del centro inclusivo integral los que, a diferencia de los resultados anteriores, manifiestan una menor confianza

en sus propias capacidades para aprender y realizar las tareas académicas asociadas (*auto-eficacia*, $p_{CIA-CnI}=.018$).

Tabla 4. Resultados CEAM: dimensión *motivación*. ANOVA y contrastes posteriores

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	Resumen contraste posterior
Valoración del estudio/aprendizaje	Inter-grupos	112.82	2	56.41	1.00	.368	
	Intra-grupos	22670.48	403	56.25			
	Total	22783.30	405				
Motivación intrínseca	Inter-grupos	1006.70	2	503.35	8.96	.000***	(CIA=CnI)<CII
	Intra-grupos	22692.91	404	56.17			HDS Tukey
	Total	23699.61	406				
Motivación para trabajo en grupo	Inter-grupos	490.39	2	245.19	4.24	.015 *	(CIA=CnI)<CII
	Intra-grupos	23367.24	404	57.84			T3 Dunnett
	Total	23857.63	406				
Necesidad de reconocimiento	Inter-grupos	73.93	2	36.97	.84	.433	
	Intra-grupos	17785.23	404	44.02			
	Total	17859.16	406				
Autoeficacia	Inter-grupos	402.77	2	201.39	3.84	.022*	CIA<(CnI=CII)
	Intra-grupos	21214.05	404	52.51			HDS Tukey
	Total	261616.82	406				
Atribución interna del éxito	Inter-grupos	282.23	2	141.12	3.59	.028*	CIA<CII
	Intra-grupos	15791.61	402	39.28			CIA=CnI
	Total	16073.84	404				CnI=CII T3 Dunnett

CIA: centros de intervención adaptativa; CnI: centros de no intervención; CII: centro inclusivo integral.

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

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los resultados ponen de manifiesto diferencias en competencias educativas que habitualmente no se evalúan en contextos de aula, pues es más común el interés por conocer la mejora o la comparación de perfiles de rendimiento académico. Sin embargo, no debe perderse de vista que el logro de buenas calificaciones se relaciona con la forma en la que el estudiante se enfrenta al estudio, las estrategias de aprendizaje de las que dispone y la motivación con la que acude.

El centro educativo tiene una función relevante e indiscutible en el desarrollo adecuado de estas estrategias y concepciones frente al estudio. Sin duda el profesorado ejerce gran influencia sobre la motivación y las atribuciones que realizan los estudiantes sobre sus capacidades. Los resultados de este estudio apuntan que es en el denominado centro inclusivo integral (CII) donde se promueve en mayor medida la autonomía y el interés de los estudiantes en su formación, pues es el que alcanza mejores puntuaciones en relación a la motivación intrínseca y la atribución interna

del éxito. Estas características contribuyen a consolidar en los estudiantes una buena predisposición hacia el aprendizaje, y favorecen una actitud vinculada con la competencia de aprender a aprender. Además, los estudiantes del centro inclusivo integral manifestaron mayor motivación hacia el trabajo en equipo. Posiblemente estos resultados puedan deberse a la práctica real de trabajo colaborativo mostrado en sus aulas, indicador de una escuela inclusiva. De hecho, las escuelas inclusivas desarrollan una actitud, una cultura y una acción educativa en torno al estímulo de estrategias y recursos adaptados al contexto y a la diversidad de todos los estudiantes. Estas condiciones favorecen el hallazgo de respuestas ajustadas para afrontar el reto que supone la atención a la diversidad en la comunidad educativa, y así fomentan el logro de resultados educativos significativos y permanentes. Promover la autonomía, el trabajo en equipo, la motivación intrínseca y la atribución interna del éxito son modos de eliminar barreras de aprendizaje y participación (Booth *et al.*, 1998; Corno y Snow, 1986; Echeita y Ainscow, 2011; Wang, 2001) y de favorecer una actitud de aprendizaje a lo largo de la vida. En definitiva, todos ellos pueden entenderse como resultados propios de un sistema inclusivo (Escudero, 2012).

Con respecto a la dimensión que valora las estrategias de aprendizaje, los resultados no mostraron diferencias significativas entre el centro inclusivo integral (CII) y el centro de intervención adaptativa (CIA), aunque sí con el centro de no intervención (CNI). Estas diferencias surgen en factores comprometidos con la autonomía del estudiante: *estrategias de organización y establecimiento de relaciones*. Así, los estudiantes que cursan sus estudios en centros inclusivos, tanto el integral como el de intervención adaptativa, superan al grupo de no intervención, con lo que refuerzan su preparación para incorporar nuevos contenidos y lograr un aprendizaje más significativo y profundo. Posiblemente estos

resultados comunes se derivan de la cultura y actitud inclusiva que comparte el profesorado de uno y otro centro. En este sentido, Echeita y Ainscow (2011) plantean la importancia de las creencias y las actitudes que la comunidad educativa y los individuos tienen sobre la diversidad y los procesos de inclusión, lo cual se concreta en las prácticas escolares llevadas a cabo por su profesorado.

En este punto es preciso destacar dos aspectos: por un lado, las semejanzas en estrategias de aprendizaje entre los centros inclusivos (tanto el centro inclusivo integral como el centro de intervención adaptativa), con resultados superiores a los centros de no intervención; y por otro lado, los resultados superiores en motivación del centro inclusivo integral. Ambos elementos sugieren que el desarrollo de las estrategias de aprendizaje está más vinculado al trabajo inclusivo en el aula, cualquiera que sea la materia, mientras que mejorar los aspectos motivacionales requiere de una intervención más globalizada, propuesta y mantenida por la comunidad escolar, es decir, reforzada por una política, cultura y práctica inclusiva. En el primer caso, la semejanza entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de los centros inclusivos podría relacionarse con una actitud similar del profesorado en la manera de afrontar la atención a la diversidad de los estudiantes en el aula, estando dispuestos a cambiar la metodología y facilitar, con ello, un aprendizaje eficaz. Cabe recordar que, aun no habiendo intervención adaptativa en el momento en el que se recogen los datos con el instrumento CEAM, los centros ya han manifestado su interés por participar y ya han sido clasificados así, habiendo iniciado su formación y trabajo en la elaboración de unidades didácticas adaptativas para trabajar en el aula. Queda por plantear qué hubiera pasado tras la intervención adaptativa; esto es, si un periodo de intervención inclusivo hubiera llevado a cambiar también las estrategias de motivación de estos estudiantes, acercándolos a los

resultados obtenidos por los estudiantes del centro inclusivo integral.

Los datos presentados muestran cómo el enfoque inclusivo se relaciona con diferencias en resultados educativos, como son las estrategias de aprendizaje y el perfil de motivación de los estudiantes. Precisamente, parece que cuando todo el centro comparte el enfoque de intervención inclusiva, elabora y plantea planes que no sólo abordan la mejora del rendimiento de las materias instrumentales, sino que también amplían los objetivos hacia la mejora de la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, esto puede repercutir en el desarrollo de mejores estrategias de aprendizaje y motivación.

En el escenario educativo actual, no sólo en España, podemos observar cómo la educación inclusiva ha ido ganando terreno y son cada vez más frecuentes las prácticas docentes que la defienden y valoran (Ainscow *et al.*, 2003; Ainscow *et al.*, 2006; Echeita *et al.*, 2004; Echeita y Domínguez, 2011). La educación inclusiva se ha convertido en una filosofía educativa, una manera de concebir, plantear y responder a través de la educación, lo que conlleva cambios en las competencias que todos los estudiantes deben desarrollar, en la valoración del trabajo autónomo junto al trabajo en equipo, del equipo educativo y en las prácticas desarrolladas en el aula con una meta común: hacer de la educación un instrumento que promueva el aprendizaje a lo largo de la vida y una ciudadanía dispuesta a trabajar uno

junto a otro, a ayudar y ser ayudado. Y, para conseguirlo, es necesario que todo el centro, la dirección, los docentes, las familias y los estudiantes, se impliquen en un proyecto inclusivo común. Sin duda, el secreto está en entender la riqueza que se deriva de respetar y atender la diversidad. No se trata de situaciones utópicas e inalcanzables sino de formas de entender y atender la diversidad que, aun siendo complejas y difíciles, es de justicia que así sean (Escudero y Martínez, 2011).

Los datos analizados en este estudio apuntan beneficios del enfoque inclusivo en resultados educativos relacionados con competencias de aprender a aprender, relevantes para el desarrollo académico y personal de los estudiantes de secundaria obligatoria en el futuro. Las diferencias encontradas apoyan la idea de que los planes administrativos de atención a la diversidad son la base para contar con los recursos adecuados a las necesidades del centro, pero éste debe implementarlos con flexibilidad en función de sus objetivos y características, y seguir trabajando para construir un centro más inclusivo. Un centro adaptativo elabora y comparte planes inclusivos, que además de contemplar la preocupación por la mejora del rendimiento en las materias instrumentales, refuerza las competencias interculturales y de aprender a aprender; esto incluye aspectos motivacionales que implican en el reto a toda la comunidad educativa para que trabaje de forma coordinada, colaborativa y conjunta por formar ciudadanos responsables, autónomos y comprometidos.

REFERENCIAS

- AGUADO, Teresa (2005), "Educación intercultural. La ilusión necesaria", en Carmen Jiménez (coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*, Madrid, Pearson, pp. 151-172.
- AINSCOW, Mel, Tony Booth y Alan Dyson (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion*, Londres, Routledge.
- AINSCOW, Mel, Andy Howes, Peter Farrell y Jo Frankham (2003), "Making Sense of the Development of Inclusive Practices", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 2, pp. 227-242.
- ALONSO-Tapia, Jesús (2005), *Motivar en la escuela, motivar en la familia*, Madrid, Morata.
- ÁLVAREZ, Víctor, Antonio Rodríguez, Eduardo García, Javier Gil, Isabel López, Soledad Romero, María Teresa Padilla, Jesús García y Juliana Correa (2002), "La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, núm.1, pp. 225-245.
- ARNAIZ, Pilar (2009), "Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria", *Revista de Educación*, vol. 349, pp. 203-223.
- ARTEAGA, Blanca (2006), *Educación adaptativa y rendimiento en matemáticas*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Complutense-Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- AYALA, Carlos, Rosario Martínez y Carlos Yuste (2004), *CEAM. Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*, Madrid, EOS.
- BELTRÁN, Jesús (1993), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- BELTRÁN, Jesús (2003), "Estrategias de aprendizaje", *Revista de Educación*, vol. 332, pp. 55-73.
- BERNAD, Juan Antonio (1999), *Estrategias de aprendizaje. Cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela*, Madrid, Bruño.
- BIENCINTO-LÓPEZ, Chantal, Coral González-Barbera, Mercedes García-García, Purificación Sánchez-Delgado y Dolores Madrid-Vivar (2009), "Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares", *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 15, núm. 1, en http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVE-v15n1_4.htm (consulta: 27 de marzo de 2012).
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2000), *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BOOTH, Tony, Mel Ainscow y Alan Dyson (1997), "Understanding Inclusion and Exclusion in the English Competitive Education System", *Journal of Inclusive Education*, vol. 1, núm. 4, pp. 337-354.
- BOOTH, Tony, Mel Ainscow y Alan Dyson (1998), "England: Inclusion and exclusion in a competitive system", en Tony Booth y Mel Ainscow (eds.), *From Them to Us: An international study of inclusion in education*, London, Routledge, pp. 193-225.
- CANO, Francisco (2000), "Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje", *Psicothema*, vol. 12, núm. 3, pp. 360-367.
- CORNO, Lyn y Richard E. Snow (1986), "Adapting Teaching to Individual Differences among Learners", en Merlin C. Wittrock (ed.), *III Handbook of Research on Teaching*, Nueva York, MacMillan.
- DECI, Edward L. (1975), *Intrinsic Motivation*, Nueva York, Plenum.
- ECHETA, Gerardo y Mel Ainscow (2011), "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", *Tejuelo*, vol. 12, pp. 26-46.
- ECHETA, Gerardo, Mel Ainscow, Pilar Alonso, David Durán, Josep Font, Esther Miquel, Nuria Marín, María Ángeles Parrilla, Pilar Rodríguez, Marta Sandoval y Marta Soler (2004), "Educar sin excluir", *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 331, pp. 50-53.
- ECHETA, Gerardo y Ana Belén Domínguez (2011), "Educación inclusiva. Argumentos, caminos y encrucijadas", *Aula*, vol. 17, pp. 23-35.
- ESCUADERO, Juan M. (2012), "La educación inclusiva una cuestión de derecho", *Educación Siglo XXI*, vol. 30, núm. 2, pp. 109-128.
- ESCUADERO, Juan M. y Begoña Martínez (2011), "Educación inclusiva y cambio escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 55, pp. 85-105.
- GARCÍA-CORONA, Diana, Mercedes García-García, Chantal Biencinto-López, Lorena Pastor y Guadalupe Juárez (2010), "Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad", *Cultura y Educación*, vol. 22, núm. 3, pp. 297-312.
- GARCÍA-GARCÍA, Mercedes (1997), "Educación adaptativa", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 247-271.
- GARCÍA-GARCÍA, Mercedes, Chantal Biencinto-López, Elvira Carpintero-Molina, María Cristina Núñez del Río y Blanca Arteaga (2013), "Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la comunidad de Madrid", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 31, núm. 1, pp. 117-132.

- GARCÍA-García, Mercedes, Diana García-Corona, Chantal Biencinto-López y Coral González-Barberá (2009), "De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la atención a la diversidad", *Revista Psicopedagogía*, vol. 26, núm. 79, pp. 108-123.
- GARCÍA-Legazpe, Félix (2008), *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)/Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- GARGALLO, Bernardo (2000), *Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- GARGALLO, Bernardo (dir.) y Alicia Ferreras (2000), *Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación secundaria obligatoria y en educación permanente de adultos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- Gobierno de España, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Gobierno de España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- LUENGO González, Ricardo y Juan José González Gómez (2005), "Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de ESO", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 11, núm. 2, en: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2_4.htm (consulta: 27 de marzo de 2012).
- MONEREO, Carlos (1997), *Las estrategias de aprendizaje*, Barcelona, Edebé.
- NISBET, John y Janet Shucksmith (1987), *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
- PARRILLA, Ángeles (2002), "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva", *Revista de Educación*, vol. 327, pp. 11-29.
- POZO, Juan Ignacio, Montserrat Castelló y Carles Monereo (1990), "La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar", en César Coll, Juan Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, pp. 235-258.
- RUIZ-Bel, Robert, Lluís Solé, Gerardo Echeita, Ingrid Sala y Mireia Datsira (2012), "El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior", *Revista de Educación*, vol. 359, pp. 413-430.
- SOBRADO, Luis M., Ana I. Cauze y Raquel Rial (2012), "Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora", *Tendencias Pedagógicas*, vol. 7, pp. 155-177.
- STAINBACK, Susan B. y William Stainback (2007), *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea.
- UGARTETXEA, Josu (2001), "Motivación y metacognición, más que una relación", *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 2, en: www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm (consulta: 27 de marzo de 2012).
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*, París, UNESCO, en: <http://unesco.org/educacion/inclusive> (consulta: 27 de marzo de 2012).
- VERDUGO, Miguel Ángel (2009), "El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida", *Revista de Educación*, vol. 349, pp. 23-43.
- WANG, Margaret C. (2001), *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid, Narcea.
- WEINSTEIN, Claire E. y Richard E. Mayer (1985), "The Teaching of Learning Strategies", en Merlin C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York, MacMillan Publishing Company, pp. 315-327.
- WEINSTEIN, Claire E. y Debra K. Meyer (1998), "Implicaciones de la psicología cognitiva en la aplicación de pruebas: contribuciones a partir del trabajo en estrategias de aprendizaje", en Merlin C. Wittrock y Eva L. Baker (eds.), *Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de pruebas psicológicas*, Barcelona, Paidós, pp. 65-92.

Evidencias para la renovación de la enseñanza universitaria de Física

Una aplicación de la estrategia REUBE

ALBERT GRAS-MARTÍ* | CARLOS BECERRA LABRA**

ANDRÉS FERNANDO REYES-LEGA*** | JOSÉ ALEJANDRO GARCÍA-VARELA****

MANU FORERO-SHELTON*****

A partir de la estrategia REUBE (Renovación de la Enseñanza Universitaria Basada en Evidencias), abordamos la problemática de la renovación didáctica del proceso de enseñanza/aprendizaje de la docencia universitaria de Física de pregrado. La estrategia de acompañamiento e innovación pedagógica REUBE se basa en la recolección de evidencias puntuales sobre deficiencias observadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un profesor concreto, y que se pueden documentar de manera relativamente sencilla y de forma simultánea con el desarrollo del curso. Al mismo tiempo que se recogen evidencias, conjuntamente con el docente se analizan y evalúan estos datos, recopilados a lo largo de un semestre, y se propone un plan de innovación específico que se implementará y evaluará en semestres sucesivos. Se describen las etapas e ingredientes del proceso de recogida de evidencias, se analizan algunas de las pruebas recogidas, y se plantean elementos de innovación pedagógica que tienen en cuenta las condiciones de contorno institucionales existentes.

Based on the REBUT (Renovation of Evidence-Based University Teaching) strategy, this paper addresses the didactic problem of the educational renewal of teaching/learning regarding university teaching staff for undergraduate physics programs. The support strategy and pedagogical innovation of REBUT is based on the collection of evidence on the specific deficiencies in the teaching/learning of a particular teacher, and can be relatively easily documented whilst running simultaneously with the development of the course. Whilst the evidence is collected, it is analyzed –together with the teacher– and the data is evaluated throughout a whole semester, then, a specific plan of innovation is proposed, implemented and evaluated in subsequent semesters. The steps and ingredients of the collection of evidence are described, some of the evidence collected is discussed, and elements of pedagogical innovation are proposed, taking into account the existing institutional guidelines.

Palabras clave

Aprendizaje
Renovación basada en evidencias
Física
Enseñanza universitaria
Pregrado
Innovación
Investigación didáctica

Keywords

Learning
Renewal based on evidence
Physics
University education
Undergraduate
Innovation
Teaching research

Recepción: 17 de noviembre de 2011 | Aceptación: 16 de febrero de 2012

* Doctor en Física por la Universidad Complutense, catedrático de Física de la Universitat d'Alacant (España), profesor visitante en el Departamento de Física de la Universidad de los Andes, y en el Departamento de Física de la Universidad de Talca. Líneas de investigación: enseñanza y aprendizaje de la Física, y colisiones atómicas en sólidos. CE: agm@ua.es

** Doctor en Didáctica de la Física por la Universidad de Alicante, España. Académico y coordinador docente del Instituto de Matemática y Física, Universidad de Talca (UT), Chile. Línea de investigación: didáctica de la Física. CE: cbecerra@utalca.cl

*** Doctor en Física teórica por la Universidad de Mainz. Profesor asociado en el Departamento de Física de la Universidad de los Andes, Colombia. Temas de investigación: física teórica, con énfasis en el desarrollo y aplicación de métodos geométricos y algebraicos en Física. CE: anreyes@uniandes.edu.co

**** Doctor en Ciencias Físicas por la Universidad de Concepción (UdeC), Chile. Profesor asociado del Departamento de Física de la Universidad de los Andes. Línea de investigación en astronomía observacional: escala de distancias, variables cefeidas y variabilidad estelar. CE: josegarc@uniandes.edu.co

***** Doctor en Ciencias por la Escuela Politécnica Federal de Zúrich (ETH Zurich), Suiza. Profesor asociado del Departamento de Física de la Universidad de los Andes, Colombia. Líneas de investigación: biomecánica a nivel celular y molecular; microscopía de fuerza atómica y microscopía de hoja de luz; enseñanza de ciencias de bajo costo. CE: manu.forero@gmail.com

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La denominada “metodología científica” orienta el trabajo de los científicos y se aplica para investigar determinados tipos de problemas de orden natural, personal o social. La comunidad científica y la sociedad en general aprovechan los resultados establecidos por la investigación científica para avanzar en el conocimiento y en las aplicaciones de este conocimiento. A veces, los científicos, especialmente los “investigadores noveles” o investigadores en periodo de formación, reproducen algunas de las investigaciones bien conocidas con el fin de apropiarse profundamente de los avances obtenidos.

Uno de los campos de conocimiento establecidos en décadas recientes es el de la investigación en didáctica de las ciencias, y de la Física en particular (Fraser *et al.*, 2011). Aunque en este trabajo nos centraremos en la enseñanza de la física universitaria, mucho de lo que digamos es aplicable a otros niveles educativos, así como a la enseñanza de otras ciencias y otras disciplinas, como las ingenierías o las matemáticas. A pesar de todas estas investigaciones y propuestas concretas de mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) de la Física, muchas publicaciones denuncian que la investigación didáctica (especialmente la investigación en didácticas específicas, como la PER/IEF (Physics Education Research/Investigación en Enseñanza de la Física) no llega a las aulas universitarias de ciencias (Andrews, 1989; Gil y Pessoa de Carvalho, 2000). Entre los docentes del nivel universitario no hay suficiente conciencia de que, en muchos casos, es necesario replantearse las prácticas docentes actuales (tanto la metodología y la evaluación, como los recursos de aprendizaje) y no existe en ese colectivo una tradición de formación y actualización didáctica, como puede haberla entre sus colegas de enseñanza primaria o secundaria.

Recientemente, Becerra Labra *et al.* (2012) han descrito con detalle los fundamentos

conceptuales de la estrategia REUBE (Renovación de la Enseñanza Universitaria Basada en Evidencias), que promueve la innovación didáctica en el ámbito universitario, especialmente para la enseñanza de las ciencias, de las matemáticas y de la ingeniería. En el presente trabajo aplicaremos esta estrategia al caso de la E/A de la Física en cursos de pregrado de la Universidad de los Andes. En esta publicación se recoge tanto la experiencia de acompañamiento pedagógico y de reflexión sobre la práctica docente, como las conclusiones que han llevado a plantear una nueva metodología para la E/A de la Física en esta Universidad.

En el siguiente apartado analizaremos la aplicación de esta estrategia a la enseñanza de Física de nuestros pregrados; las evidencias obtenidas nos permitirán establecer, como veremos en el tercer apartado, las bases para un rediseño de la E/A de la Física, que discutiremos en el siguiente apartado. Finalmente, presentaremos algunas conclusiones.

APLICACIÓN A LA E/A DE FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

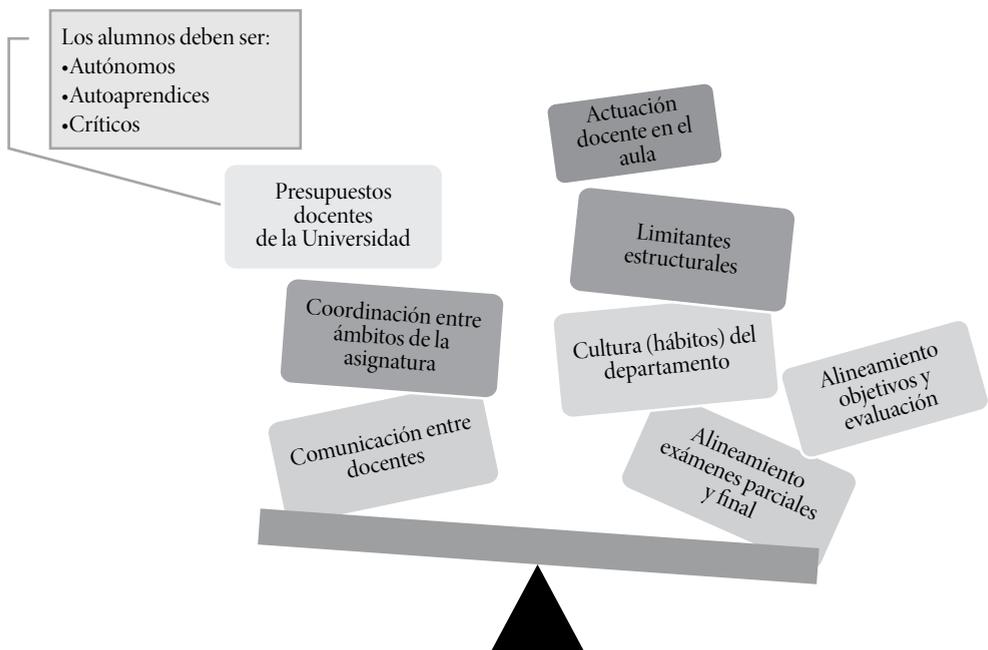
Abordamos la problemática de la renovación didáctica del proceso de E/A de la docencia universitaria de Física de pregrado a partir de la estrategia de acompañamiento e innovación pedagógica REUBE. Esta estrategia se basa en la recolección de evidencias puntuales sobre deficiencias observadas en el proceso de E/A de un profesor concreto, y que se pueden documentar de manera relativamente sencilla y de forma simultánea con el desarrollo del curso. Estas evidencias, por lo general, se hallan descritas, analizadas y con propuestas de superación en la investigación en didáctica de la Física. Al tiempo que se recogen evidencias a lo largo de un semestre, se analizan conjuntamente con el docente, se evalúan los datos recopilados y se propone un plan de innovación específico que se implementará y evaluará en semestres sucesivos.

En la aplicación de la estrategia REUBE para la mejora de la enseñanza de la Física de esta Universidad se inició un proceso de acompañamiento pedagógico, seguimiento y pruebas múltiples en busca de evidencias de deficiencias en el proceso de E/A en dos de los ocho grupos de Física 2, una materia de tercer semestre de las carreras de Ciencias e Ingeniería. El acompañamiento estuvo a cargo de un equipo de investigadores de la Universidad de los Andes. Todos los estudiantes de estas titulaciones cursan esta materia en grupos mezclados, que no diferencian en el pregrado entre la posterior orientación del alumno hacia una determinada ciencia o ingeniería. Típicamente, en uno o dos semestres anteriores se cursa Física 1 en las mismas condiciones. Uno de los investigadores acompañó en todas las clases del semestre a los dos docentes, en sus clases respectivas. Los objetivos generales del acompañamiento pedagógico, con relación al proceso de E/A implementado en ese momento por el docente respectivo, fueron los siguientes:

- hacer surgir evidencias de deficiencias en los aprendizajes de los estudiantes relacionadas con la metodología de E/A empleada en las aulas;
- diseñar, con base en las observaciones, herramientas de recogida de información relevante que permitieran recoger información (evidencias) que guiaran la posible innovación.

Para el logro de estos objetivos se analizaron todos los aspectos de la práctica docente. En la Fig. 1 se esquematiza la complejidad de la tarea docente en la Universidad, que incluye elementos de la misión de la Universidad, temas inter e intradepartamentales, limitantes estructurales (a los que nos referiremos en otro lugar), cuestiones de comunicación y, por supuesto, todos los elementos del proceso de E/A (evaluación, alineamiento entre objetivos, metodologías y evaluación, etc.).

Figura 1. Complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la docencia universitaria



En la aplicación de la estrategia REUBE en nuestro caso hay que tener en cuenta que, por ser el experto en didáctica de la Física un docente también experimentado en la enseñanza de la misma a nivel universitario, la comunicación con los docentes de los grupos “intervenidos” era muy fluida, y despojada de posibles prejuicios sobre “pedagogía” o “teorías educativas”, es decir, que el lenguaje de comunicación contenía los elementos pedagógicos necesarios, pero adaptados a un lenguaje aceptable para los docentes universitarios de Física, que no suelen tener (ni, en muchos casos, ser conscientes de la necesidad de) una formación pedagógica básica. Otra consecuencia importante de la experiencia del acompañante como docente universitario y experto en PER/IEF es que resultaba innecesario un “diagnóstico” previo del proceso de E/A, pues esta información se halla descrita en la abundante bibliografía sobre didáctica de la disciplina.

El experto en PER/IEF asistía a todas las clases de teoría de los dos docentes, y se reunía con ellos unos minutos, de manera informal (descanso del café) tras cada clase. Durante estas reuniones se planificaba de manera incremental (y sin un plan específico previo), qué actuaciones serían deseables y cuáles eran posibles de realizar de inmediato. El experto también colaboraba en la implementación en el aula de las pruebas propuestas con el propósito de extraer evidencias sobre posibles deficiencias en el proceso de E/A. Además, la actuación del experto era proactiva: una vez acordada alguna actuación con el docente correspondiente, el experto generalmente tomaba la iniciativa para implementarla. Una característica importante de la actuación del experto fue tomar la iniciativa para proponer acciones, así como para suministrar pequeñas dosis de “material para la reflexión” (*food for thought*) sobre la práctica docente, en forma de breves lecturas extraídas de publicaciones en el campo de la PER/IEF.

Los planes del seguimiento del proceso de E/A fueron siempre abiertos (y no

formalizados). Las ideas (tanto por parte del profesor como del experto) surgieron en cada momento del proceso de acompañamiento pedagógico, a la vista de las evidencias que se iban acumulando. De esta manera, muchas propuestas se convertían en obvias y necesarias, y constituían la base para una reestructuración más a fondo de la práctica docente. Por ejemplo, como veremos más adelante, así surgieron las propuestas de crear la figura del super-asistente, de usar *clickers* (tarjetas de respuesta), de incentivar el trabajo en los cuestionarios en línea mediante preguntas en los exámenes parciales y, la más importante de todas, la propuesta de que las clases de “teoría” fueran lo más activas posible por parte de los estudiantes.

Herramientas y muestra utilizadas

Para obtener evidencias tras el planteamiento de actividades, tanto en el aula de teoría como en el resto del proceso de E/A, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- redes de análisis (de textos y de observaciones de clase);
- cuestionarios abiertos y semiabiertos (a los estudiantes);
- entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y a los docentes (profesores y docentes asistentes).

Dada la dificultad de introducir cuestionarios y test durante las horas de clase, por la gran densidad del programa, así como la gran concentración de materias y de horas de clase presenciales que tienen los alumnos, se recurrió a herramientas en la nube (Becerra *et al.*, 2011) para desarrollar los siguientes cuestionarios:

- cuestionarios para incentivar el trabajo de los estudiantes;
- encuestas anónimas para obtener información sobre las percepciones de los estudiantes sobre la asignatura;

- cuestionarios en línea a los docentes asistentes.

En resumen, las principales actuaciones llevadas a cabo para la obtención de las evidencias que describiremos en la sección siguiente fueron:

- asistencia a todas las clases de los docentes a quienes se practicó el acompañamiento pedagógico;
- informes para mejorar la coordinación entre las clases de teoría y de problemas;
- pruebas de ejercicios y talleres para tratar de conseguir clases más activas, menos magistrales;
- cuestionarios en línea para favorecer el trabajo entre clases teóricas;
- ejercicios de F1, de repaso para el examen final de F2;
- creación del Grupo PER/IEF-UniAndes para el intercambio de opiniones, ideas, artículos, etc.

En cuanto a la muestra de estudiantes con que se trabajó durante el semestre, hay que notar que éstos tienen la opción de abandonar el curso, sin penalización académica, tras la 8ª semana del semestre, cuando ya han realizado dos exámenes parciales y tienen asignado un 30 por ciento de la calificación del curso. Los resultados que daremos en este trabajo se refieren al conjunto de 130 estudiantes de dos grupos de Física de tercer semestre (Física 2) que quedaron tras el retiro de 25 por ciento de ellos de cada curso, aproximadamente. En este trabajo no investigamos las causas que subyacen a los elevados porcentajes de retiros y de reprobación en estos cursos básicos, pero se dispone de datos de varios semestres y las cifras de abandono son bastante estables en el tiempo. Cabe mencionar, sin embargo, que uno de los objetivos de esta innovación didáctica es reducir el porcentaje de retiros en futuras ediciones del curso.

EVIDENCIAS: LOS DATOS BÁSICOS DEL REUBE

El objetivo principal de la estrategia REUBE para promover la renovación didáctica en la Universidad es recoger evidencias que muestren al profesor que esta renovación es conveniente y necesaria. Se trata de recopilar datos concretos sobre los estudiantes de los docentes implicados. Sólo con evidencias personalizadas, relativas a los estudiantes del propio docente, y que muestren claramente las problemáticas detectadas, se podrá comenzar a concienciar al docente de la necesidad de introducir cambios, y a implementarlos. En esta línea, mostraremos a continuación algunas de las evidencias de deficiencias encontradas en el proceso de E/A de la Física de pregrado en nuestra Universidad. Comentaremos brevemente, en cada caso, qué acción se llevó a cabo, con el fin de recabar datos que sustenten un rediseño más global de las prácticas docentes en la asignatura implicada. Hay que resaltar, de entrada, que habitualmente no hacen falta *muchas* evidencias para que un docente universitario se percate de que existe un problema que hay que abordar e intentar resolver. Numeraremos las evidencias para podernos referir fácilmente a ellas, pero no se presentan en ningún orden específico.

Evidencia #1: no hay pre-lectura. Una encuesta anónima en línea sobre hábitos de estudio de los estudiantes, y varias consultas en el aula, en semanas diferentes, permitieron detectar que, a pesar de las indicaciones contenidas en el *syllabus* de la materia, y de las indicaciones del docente, más de 85 por ciento de los estudiantes no efectúan de manera regular la pre-lectura de los materiales que se trabajarán en clase. Este problema es especialmente severo, porque todo el planteamiento teórico de la asignatura se basa, en principio, en la pre-lectura y el trabajo autónomo de los estudiantes.

La consecuencia de esta realidad, percibida por los docentes (aunque no se tenían

evidencias cuantitativas de su grado de veracidad), es que los profesores “explican” la materia presuponiendo que los estudiantes no han preparado las clases. En descarga de los estudiantes hay que notar, sin embargo, que cuando se les pregunta por la cantidad de horas de trabajo presencial en aulas y laboratorios por semana, este número es del orden de 25 horas o más, por lo que el modelo teórico que impulsa la Universidad de 2x1 (dos horas de trabajo autónomo por cada hora lectiva) es inaplicable en la práctica. Hay, pues, una contradicción entre el modelo de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*, Dias Sobriho, 2005), que ha adoptado la Universidad, y la carga académica tradicional (sesiones presenciales de aula) que se exige a los estudiantes cada semana.

Para paliar las consecuencias de este hecho se programaron nuevas pre-lecturas, de extensión mucho más reducida, que sirvieron de apoyo a las clases teóricas. Más adelante se discutirá cómo se integra esta propuesta en un modelo global revisado del proceso de E/A de la Física.

Evidencia #2: poco trabajo entre clase y clase. Otra evidencia que se constató es que los estudiantes no trabajan suficientemente en el periodo comprendido entre las clases de teoría o de problemas. En tres clases de teoría seguidas se preguntó a los estudiantes de un curso si habían tenido alguna dificultad en la resolución de una tarea propuesta para la casa. No hubo respuesta significativa (sólo un alumno reaccionó, y con una cuestión superficial). Ante la pregunta directa de quién había abordado la tarea, la respuesta mayoritaria (más de 90 por ciento de los estudiantes) fue negativa. Además, en la encuesta en línea sobre hábitos de estudio mencionada en la anterior evidencia, se apreció que sólo 15 por ciento de los estudiantes dedica al menos una hora al estudio de la materia entre una clase teórica y la siguiente.

Como medida para corregir este problema se diseñaron cuestionarios en línea que se

trabajaban entre clase y clase, y que contenían preguntas, ejercicios y actividades de enlace entre las mismas. La respuesta en cuanto a participación de los estudiantes en esta actividad (extraordinaria y opcional) fue muy positiva: más de 50 por ciento de ellos trabajó estos cuestionarios de manera regular a lo largo del semestre.

Evidencia #3: descoordinación teoría-problemas. También se detectó un problema de coordinación entre las clases de teoría y de problemas. Los docentes de cada ámbito no conocían con detalle, ni de forma regular, lo que acontecía en las clases respectivas.

Se intervino sobre esta deficiencia mediante cuestionarios breves en línea que cada docente rellenaba en pocos minutos al terminar cada clase. Ello permitió la comunicación regular de las apreciaciones de los docentes asistentes sobre la preparación y carencias detectadas en los estudiantes, como se verá en la evidencia 14.

Evidencia #4: uso en exclusividad de las clases magistrales. La docencia de las asignaturas de Física de pregrado se planteaba, prácticamente en su totalidad, en forma de clases magistrales expositivas por parte de los docentes y con actitudes pasivas por parte de los estudiantes. Una simple observación desde una posición situada en la mitad o el final del aula permite apreciar que el grado de atención de los estudiantes es muy bajo, y los distractores de su atención son muchos (especialmente en forma de portátiles, celulares, etc.). También se aprecia en las encuestas de los alumnos: “No me parece bueno que sea una clase magistral ya que es difícil concentrarse y las personas que quedan al final del salón muchas veces no escuchan o no ven el tablero”.

Tras comentar algunas veces con los docentes que la PER/IEF muestra que las lecciones magistrales no obtienen los resultados deseados (Mazur, 1996), se hicieron las pruebas siguientes en unas cuantas sesiones de teoría:

el profesor introducía algún ejercicio para que lo desarrollaran los estudiantes, y tanto el profesor como el acompañante pedagógico se paseaban por el aula. Se constataba que los estudiantes no sabían por dónde empezar a resolver el ejercicio. De esta forma, el profesor comenzaba a darse cuenta de que algo no funcionaba como él esperaba, pues aquellos ejercicios que el docente suponía de resolución sencilla, a la vista de la explicación teórica que acababa de proporcionar, no eran percibidos como sencillos por los estudiantes.

Esta evidencia, que se hizo cada vez más clara con el paso del semestre, condujo a un replanteamiento total de las clases teóricas, como veremos más adelante.

Evidencia #5: demostraciones en el aula poco aprovechadas. Tal como se mencionó, desde hace pocos semestres se introdujo en las materias de F1 y F2 la novedad de que un monitor del departamento efectúa, durante los primeros minutos de la clase de teoría, una demostración experimental relevante para el capítulo de la asignatura que se va a iniciar. Estas demostraciones (UniAndes, 2011) se producen unas seis veces a lo largo del semestre. Se constató empíricamente (a partir de los cuadernos de aula de los estudiantes, así como de la exploración de las actividades en las sesiones complementarias), que las “demostraciones” experimentales hechas en la clase de teoría no se aprovechan, pues no constaba que se retomaran en ejercicios o discusiones de la materia. La observación efectuada durante el seguimiento de las clases teóricas constató también que el docente tampoco hacía referencia a las demostraciones de aula salvo en muy contadas ocasiones, y de manera tangencial.

Una forma posible de aprovechar más estas experiencias, que pueden ser de gran ayuda para producir cambios conceptuales y actitudinales en los estudiantes, es que ellos mismos las lleven a cabo para sus compañeros (Soler-Selva y Gras-Martí, 2003). Se puede

preparar un grupo de dos a tres estudiantes (voluntarios, por ejemplo, y diferentes para cada práctica) de manera que sean capaces de hacer estas demostraciones. Esta propuesta se planteó para un semestre futuro.

Resulta más inmediato y sencillo, por otra parte, integrar los experimentos demostrativos con cuestiones y ejercicios de las clases de teoría y de problemas.

Evidencia #6: problemas rutinarios, descoordinados, poco conceptuales. La PER/IEF ha denunciado repetidamente (Becerra *et al.*, 2005) que los problemas de Física que trabajan habitualmente los estudiantes (y que se proponen en los libros de texto tradicionales) son poco conceptuales, rutinarios y descoordinados, y no se corresponden a lo que se entiende como problema. Además, la forma como se trabaja la resolución de problemas en F1 y F2 es la siguiente: en algunos casos el profesor pasa una lista de problemas del libro de texto recomendado para que los trabajen los estudiantes en las sesiones complementarias (sesiones de problemas); en otros casos, son los propios docentes asistentes quienes proponen los problemas a realizar. Si tenemos en cuenta que no hay suficiente coordinación entre las sesiones teóricas y las de resolución de problemas podemos concluir que este procedimiento no es muy eficiente en términos del proceso de E/A.

Como propuesta de futuro se planteó el rediseño de las clases de teoría y de problemas, de manera que verdaderamente se trabajen problemas, y de forma coordinada.

Evidencia #7: hábitos de estudio irregulares a lo largo del semestre. Se preguntó a los estudiantes en una encuesta a mitad de semestre sobre sus hábitos de estudio. Se obtuvo un 67 por ciento de respuestas. Sólo 20 por ciento de los estudiantes dedica más de tres horas a la semana a la asignatura, y más de 50 por ciento dedica entre una y dos horas. Además, la mayor parte de esta dedicación se produce los fines de semana. Sólo en vísperas de exámenes

aumenta la dedicación a la asignatura de forma ostensible.

Como plan de acción futura se planteó la necesidad de que los estudiantes tengan tareas que les inciten a desarrollar un trabajo regular de la asignatura. Uno de los elementos de este plan es el considerado en la evidencia #2.

Evidencia #8: ausencia de retroalimentación en los exámenes, y de modelos de examen. Hay que resaltar que el docente que imparte clases de teoría no corrige los exámenes parciales, aunque sí los formula. Otro de los asistentes (denominado “monitor”, y que no tiene interacción alguna con los estudiantes del curso) corrige estos parciales. El examen final es de dos horas de duración; se propone en forma de preguntas de respuesta múltiple, y lo constituyen entre 20-25 ejercicios o problemas que se pueden resolver, cada uno, en pocos minutos. Este examen se corrige de manera automática y no queda en poder del alumno ni lo revisa el profesor.

Por otra parte, los exámenes parciales no se suelen devolver a los estudiantes. Los estudiantes tampoco tienen acceso a parciales de semestres anteriores, ni a modelos de examen final. Este hecho va contra las tradiciones de muchos departamentos o profesores de Física del mundo, que colocan en Internet los ejercicios, los exámenes, etc., con sus resoluciones, para que sirvan de muestra y para que puedan practicar los estudiantes. Como forma de resolver este problema se confeccionó una página web donde el profesor puede colocar los elementos de ayuda anteriores. Este hecho fue muy valorado por los estudiantes en las encuestas hechas a mitad de término.

Evidencia #9: deficiente repaso para el examen final. Dada la extensión y la densidad de los contenidos de las materias de F1 y F2, habitualmente no existen mecanismos de acompañamiento pedagógico a los estudiantes en el proceso de repaso para el examen final. Este hecho, unido al mencionado en el punto

anterior, y a la saturación de actividades presenciales, hace que los estudiantes estén poco preparados para dichos exámenes. El plan de estudio semestral no deja tampoco un periodo suficientemente largo entre el fin de las clases del curso y el inicio de los exámenes finales. Este periodo habitualmente es de pocos días.

Por otra parte, aunque el examen final de la asignatura F2 contiene un porcentaje elevado (del orden de 20 por ciento) de preguntas de la asignatura de F1, que muchos estudiantes cursaron dos semestres atrás, no se ha establecido ningún sistema de repaso coordinado, y la preparación del examen final se deja en manos de los estudiantes. Además, los estudiantes prácticamente no reciben información sobre el examen final; como muestra puede verse una pregunta de un alumno a dos días del examen final, que le fue planteada al asesor pedagógico, no al profesor del curso: “Quisiera hacerte unas preguntas acerca del parcial final. La verdad no estoy bien informada acerca de dicho parcial: ¿Tanto la parte de F1 y F2 son de selección múltiple? ¿Las preguntas son del tipo que el profesor XX nos hacía en los parciales? ¿El parcial lo elabora el profesor?”.

Como se ha dicho también en la evidencia #8, en el departamento hay poca tradición de dar a conocer exámenes pasados, especialmente los exámenes finales, comunes a todos los grupos. Además, en las últimas semanas del semestre de F2, cuando se están abordando los temas más difíciles del electromagnetismo, los estudiantes tienen una enorme presión con el estudio de los contenidos de F2 y no tienen tiempo suficiente para repasar la primera parte del curso (elementos de termodinámica), y mucho menos la asignatura de F1. Como consecuencia de todos los hechos anteriores, y aunque el examen final contiene un porcentaje suficiente de cuestiones básicas y sencillas, de forma que casi 50 por ciento de las preguntas se podrían responder con los conocimientos más básicos de las materias de F1 y F2, los estudiantes no disponen de preparación suficiente

para afrontar con seguridad este examen. El remedio a esta situación, que redundaba en una peor preparación y resultados de los estudiantes, no es sencillo, porque los contenidos de la materia de F2 son tan extensos que saturan el calendario y no dan la posibilidad de que se programen sesiones de repaso y de preparación para el examen final.

Para paliar ligeramente esta situación se propuso la inclusión de problemas de F1 en los cuestionarios semanales en línea de F2 (evidencia #2), basados en el trabajo de White (2011) y, también, de cuestiones cualitativas de repaso en todos los cuestionarios semanales. Además, se inició con carácter regular el envío de “un problema de repaso al día”, al correo electrónico de los estudiantes. Esta medida fue valorada muy positivamente por los estudiantes; como muestra este correo de una alumna: “¡Gran idea! Eso va a ayudar mucho a aterrizar las cosas. No sé si las alcance a responder todas en el tiempo establecido, pero para el parcial final tendré un banco de preguntas que me ayudarán a consolidar mi conocimiento. Agradezco tu colaboración”.

Evidencia #10: poco aprovechamiento de los recursos de comunicación virtual. No se utilizan suficientemente las herramientas disponibles de comunicación virtual profesor-estudiantes. Aunque la Universidad dispone de un aula virtual con todos los elementos más actualizados de los LMS (*learning management systems*, o sistemas de gestión de contenidos), como foros, *blogs*, *wikis*, generadores y autocorrectores de test, etc., no se hace uso de casi ninguno de ellos. Tampoco se aprovechan las herramientas de tipo social. Eso dificulta la retroalimentación profesor-alumno.

Para remediar parcialmente esta situación se implementó un grupo de debate en Google que incorporaba a los estudiantes de los dos grupos. Con ello se consiguió, además, crear un grupo más extenso de docentes y de estudiantes, el correspondiente a dos secciones de F2, y romper el aislamiento de cada grupo de

la asignatura. Las cuestiones o dudas planteadas al grupo de debate eran contestadas por algún alumno o por algún docente. Los estudiantes apreciaron esta forma de intercambio, como se reflejó en las encuestas finales de la asignatura: un 70 por ciento recomendaría que se abordara este tipo de comunicación y de debates en línea en otras asignaturas.

Evidencia #11: contenidos demasiado extensos. Como se ha mencionado en la evidencia #9, los contenidos de la materia de F2 son demasiado extensos para el tiempo disponible. Al comparar los contenidos de esta asignatura con una asignatura similar de la EHU (Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco) constatamos que la asignatura de nuestra Universidad contiene cinco semanas de introducción a la termodinámica que no está contenida en la asignatura de la EHU. Así y todo, los estudiantes vascos tienen un 20 por ciento de tiempo mayor para trabajar los contenidos de electromagnetismo de la asignatura, que tiene dificultades conceptuales bien estudiadas en la bibliografía PER/IEF (Guisasola *et al.*, 2004). Además, los estudiantes de la EHU trabajan activamente en clase los contenidos a partir de un programa-guía especialmente elaborado, teniendo en cuenta los resultados de la investigación didáctica. Los materiales docentes desarrollados por este equipo de investigadores en PER/IEF se encuentran libremente disponibles en línea (Guisasola Aranzabal *et al.*, 2009).

Aunque la ampliación del tiempo disponible para la asignatura de F2 no es posible sin una modificación del plan de estudios, se aprovechó el acceso a los materiales didácticos proporcionado por la EHU para probar la viabilidad de plantear una enseñanza más activa en la clase de teoría. Así, se utilizaron durante dos semanas de clase los programas-guía de actividades elaborados por un colega de la EHU (Guisasola *et al.*, 2009). El experimento resultó bien apreciado por los estudiantes, que participaron activamente de los

grupos de trabajo en el aula, bajo la orientación del docente y del acompañante pedagógico. En una encuesta en línea se valoraron de la siguiente manera estas sesiones de enseñanza activa con materiales especialmente elaborados: 63 por ciento de los estudiantes preferían este método y estos materiales a los del libro de texto recomendado; 24 por ciento de estudiantes preferían el libro de texto, y 13 por ciento era indiferente.

Evidencia #12: libro de texto poco adecuado. El libro de texto elegido para la asignatura de F2 no parece el más adecuado. En efecto, en la traducción del texto que se utiliza (Halliday *et al.*, 2009) se ha detectado un buen número de erratas, algunas muy importantes, tanto en expresiones matemáticas como en la definición de conceptos y de términos. Además, muchas frases resultan incomprensibles en la traducción. Estos hechos se demuestran por las constantes reclamaciones de los estudiantes en el aula, así como en sus mensajes de correo al grupo de debate. En la encuesta de mitad de semestre sólo 30 por ciento de los alumnos se mostraba satisfecho con el libro de texto recomendado (aunque 25 por ciento de ellos consultaba ocasionalmente otro texto), y 40 por ciento no lo utilizaba, sino que usaba otro diferente. Un 17 por ciento de alumnos no consultaba regularmente ningún texto.

Una posibilidad que se plantea para remediar esta situación es el manejo de materiales de trabajo y de estudio diseñados especialmente para la asignatura, en la línea de los diseñados por Guisasola *et al.* (2009), o por McDermott (1996), que están basados en los resultados de la PER/IEF. Más adelante, en este mismo escrito, volveremos sobre este punto.

Evidencia #13: opiniones de los estudiantes. Las encuestas oficiales que tradicionalmente realiza nuestra Universidad al final de cada semestre para que los estudiantes valoren la materia y el desempeño del docente, mostraban valoraciones positivas sobre la actitud o

conocimientos del profesor, pero más negativas sobre su práctica como docentes. Algunos ejemplos son: “Excelente profesor, pero pienso que las clases de Física no deberían ser magistrales, sino al estilo del cálculo diferencial [más personalizadas]”; “Las explicaciones muchas veces no son claras, tienden a ser confusas y un poco desviadas del programa del curso”; “Su metodología/pedagogía del aprendizaje no motiva en absoluto el interés por la materia”. Sin embargo, tras la experiencia de las clases más activas (evidencia #4), así como los ejercicios propuestos en línea entre clase y clase (evidencias #2 y #9), los estudiantes destacaron estos elementos como positivos en la encuesta de final de semestre: “Los talleres propuestos en clase ayudan e incentivan el querer aprender sobre los temas”; “Enviar más talleres con los cuales los estudiantes puedan trabajar”. Como se ha comentado también en la evidencia #4, esta opinión está en la línea del conocido artículo de Mazur (1996), donde se cuestiona la efectividad de las clases magistrales.

Evidencia #14: opiniones de los docentes asistentes. Los asistentes mencionan reiteradamente en los informes en línea de sus clases (véase la evidencia #3) que los estudiantes no preparan adecuadamente las actividades de las sesiones complementarias. En efecto, dicen que “Hay que insistir en que los estudiantes hagan ejercicios antes de llegar a la sesión. Quienes llegan con dudas concretas son los que más aprovechan la clase”. Y también: “Los estudiantes que intentan hacer problemas antes de la clase y llegan con dudas específicas son quienes más aprovechan la clase”. También denuncian la baja preparación matemática: “Los conceptos físicos son trabajados correctamente, pero existen deficiencias matemáticas que se podrían corregir en otros cursos”. Por último, detectan falta de comunicación entre las clases teóricas y las de problemas: “Relacionar lo visto en clase con los ejercicios desarrollados”.

Esta información es muy valiosa para remodelar el proceso de E/A y se pudo obtener gracias a los mecanismos de comunicación que se establecieron entre los ámbitos docentes de teoría y de problemas (evidencia #3).

Evidencia #15: deficiente manejo de lenguajes no algorítmicos. En la resolución de los ejercicios y problemas que se trabajan habitualmente, los estudiantes no ejercitan el manejo de todos los lenguajes de la ciencia (verbal formal, verbal informal, tabular, algebraico, algorítmico, gráfico, etc.). Este es un hecho denunciado reiteradamente por la bibliografía en PER/IEF (Becerra *et al.*, 2005 y 2007). En los cuestionarios en línea que se aplicaron a lo largo del semestre se propusieron a menudo cuestiones de tipo cualitativo, que sólo se podían responder con palabras y no con el manejo de ecuaciones o fórmulas, lo que dejó ver las grandes dificultades de expresión verbal de los estudiantes. Además, hay que constatar como un hecho significativo que uno de los estudiantes comentó, en una entrevista, que tras muchos cursos de Física preuniversitaria, y en su segundo año de Física en la Universidad, era la primera vez que veía que “en Física se podían usar palabras”. Una constatación del hecho de que muchos docentes de Física se quedan en el puro manejo de fórmulas, en los procesos algorítmicos y repetitivos.

Como forma de corregir estos déficits formativos se propone continuar manejando cuestiones de tipo conceptual y cualitativo en los cuestionarios en línea y en las propuestas de ejercicios para la clase de problemas.

Evidencia #16: poca relación con los intereses de los alumnos. Los alumnos no perciben que los contenidos de las materias de F1 y F2 tengan relación con sus intereses en las otras materias de pregrado. Este hecho se refleja en las encuestas de opinión de mitad y de fin de semestre. Cuando se introdujeron algunos talleres con ejercicios directamente relacionados con temas de interés en el pregrado

correspondiente a determinados alumnos, se constataron opiniones positivas: “Me parece importante que realicen más talleres. Los problemas del libro son buenos, pero es necesario realizar talleres que involucren la Física con las aplicaciones a la Biología o Medicina”.

Hay muchas más actividades que se podrían haber implementado para recoger evidencias de más aspectos del proceso de E/A. Por ejemplo, el experto en PER/IEF podría haber tomado el papel del docente durante algunas semanas para comparar las prácticas de ambos y discutir posibles ventajas/desventajas. Esta opción resulta muy complicada en una asignatura tan densa en contenidos como F2, pero se podría implementar en F1.

También se podrían analizar las correcciones de los parciales que realizan los monitores. Y se podría investigar la posible correlación entre los resultados de los parciales y el examen final, o entre los resultados de la asignatura de F1 y los de F2.

Con las 16 evidencias descritas en este apartado, junto con las consideraciones que haremos a continuación en torno a los limitantes estructurales con que se enfrenta todo proceso de renovación pedagógica, podremos configurar una propuesta amplia de renovación del proceso de E/A de la Física en nuestra Universidad.

Para terminar esta aplicación de la estrategia REUBE al proceso de E/A de la Física de pregrado de la Universidad de los Andes diremos que como consecuencia de su puesta en práctica se obtienen datos sobre lo que denominamos “factores limitantes” o “limitantes estructurales”, es decir, aquellos factores que sería deseable intervenir en la innovación pedagógica, pero sobre los cuales la incidencia es bastante difícil porque, o bien pertenecen al modelo y marco de actuación general imperante en la Universidad, o bien afectan a su infraestructura tecnológica o física. Por ejemplo, un determinado modelo de campus virtual, una distribución rígida de mesas y de sillas en el aula, o unos contenidos demasiado

extensos y poco coordinados con los de otras materias, pueden constituir fuertes limitantes a los cambios que se pueden proponer en el proceso de E/A. Pero aunque estos limitantes estructurales pueden condicionar fuertemente la introducción de innovaciones, no han de constituir una excusa para postergar el inicio de las mismas. Uno de los principios básicos de la estrategia REUBE es que la renovación pedagógica se debe de abordar cuanto antes, y con los medios disponibles. En paralelo, por supuesto, se debe de incidir en la eliminación de otros limitantes que superan el ámbito del docente individual y su grupo de estudiantes. En la sección siguiente separaremos las evidencias que son de tipo más estructural.

DISCUSIÓN Y BASES PARA UN REDISEÑO

De cada aspecto del proceso de E/A que hemos analizado en el apartado anterior, hemos proporcionado una breve discusión de los resultados de la intervención pedagógica y las (mínimas) evidencias necesarias. Plantearemos ahora una propuesta global de innovación didáctica para un semestre completo, que puede ayudar a resolver algunos de los problemas planteados, y renovar significativamente el proceso de E/A de la Física de pregrado en esta Universidad.

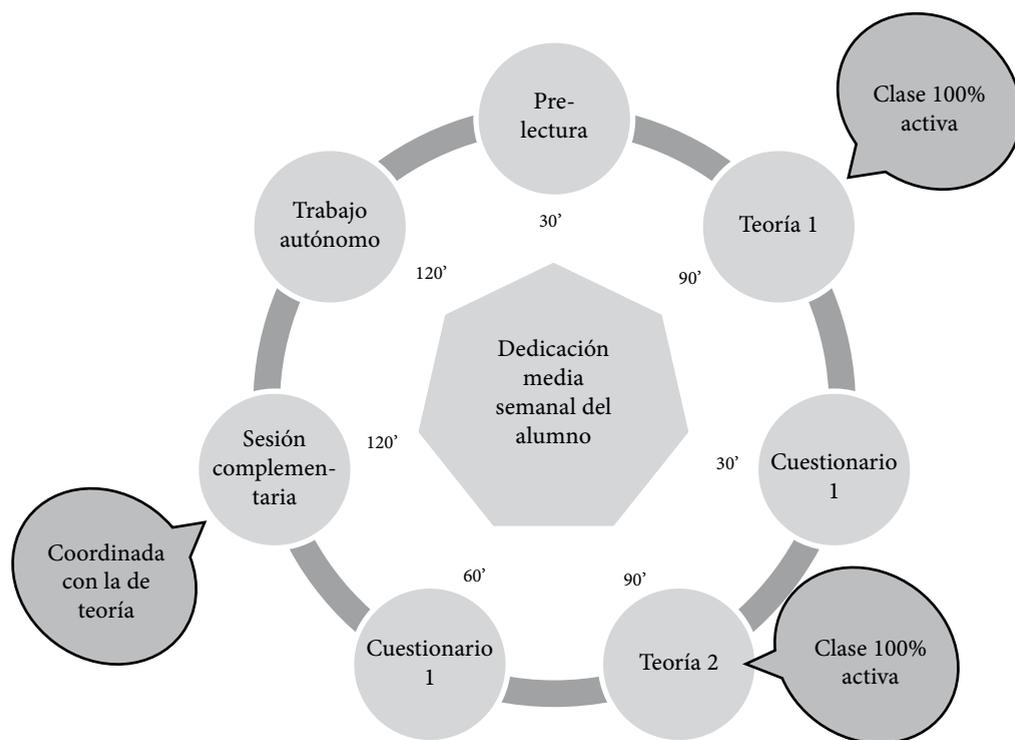
Cuadro 1. Evidencias para la renovación docente, clasificadas por tipo

Tipo	Evidencia
Evidencias sobre la actuación de los discentes	#1: no hay pre-lectura #2: poco trabajo entre clase y clase #7: hábitos de estudio irregulares a lo largo del semestre #9: deficiente repaso para el examen final #13: opiniones de los estudiantes #15: deficiente manejo de lenguajes no algorítmicos
Evidencias sobre la actuación de los docentes	#3: descoordinación teoría-problemas #4: uso en exclusividad de las clases magistrales #5: demostraciones en el aula poco aprovechadas #6: problemas rutinarios, descoordinados, poco conceptuales #8: ausencia de retroalimentación en los exámenes, y de modelos de examen #14: opiniones de los docentes asistentes
Evidencias que afectan el ámbito departamental o institucional	#10: poco aprovechamiento de los recursos de comunicación virtual #11: contenidos demasiado extensos #12: libro de texto poco adecuado #16: poca relación con los intereses de los alumnos

En el Cuadro 1 se recogen las evidencias reseñadas en el apartado anterior agrupadas en tres categorías o tipos: evidencias sobre los discentes, evidencias sobre los docentes y evidencias que afectan el ámbito departamental o institucional. También hemos encontrado un par de evidencias adicionales importantes que se refieren a las preconcepciones de los docentes (sobre estudiantes buenos y malos) y a la institución (coordinación entre pregrados), que entrarían en la tercera de las categorías anteriores.

En la Fig. 2 se recoge el modelo global de innovación propuesto, centrado en el trabajo del estudiante. El modelo se basa en una distribución temporal de tareas semanales que deben de desarrollar tanto los docentes como los discentes, así como la metodología con la que se abordará cada una de estas actividades. Como puede verse, la semana se inicia con prelectura breve previa a la clase (30 minutos, vértice superior de la Fig. 3), que prepara al alumno para la primera clase de teoría (T1). Esta clase, al igual que la segunda (T2), será eminentemente

Figura 2. Un modelo de siete vértices de dedicación del estudiante a la asignatura



activa, es decir, se aleja del carácter de clase magistral que tenía la docencia de la Física antes del ejercicio de acompañamiento pedagógico descrito en este trabajo. En las clases teóricas se contempla el uso de sistemas de seguimiento y de retroalimentación instantánea, como las “tarjetas de respuesta”. A continuación de la T1 se mandará a los estudiantes un cuestionario breve en línea, para incidir en la materia trabajada en la clase teórica; lo mismo ocurre tras la T2, pero esta vez el cuestionario contiene ejercicios de mayor complejidad y duración. Cierra la semana la sesión complementaria, con contenidos bien coordinados con los trabajados en las dos clases teóricas. Hay un margen adicional de dos horas para el trabajo autónomo de los estudiantes.

Por otra parte, la aplicación del modelo exige la elaboración (o recopilación) de materiales para las actividades siguientes: prelectura, las dos clases de teoría, los dos cuestionarios en línea y la sesión complementaria.

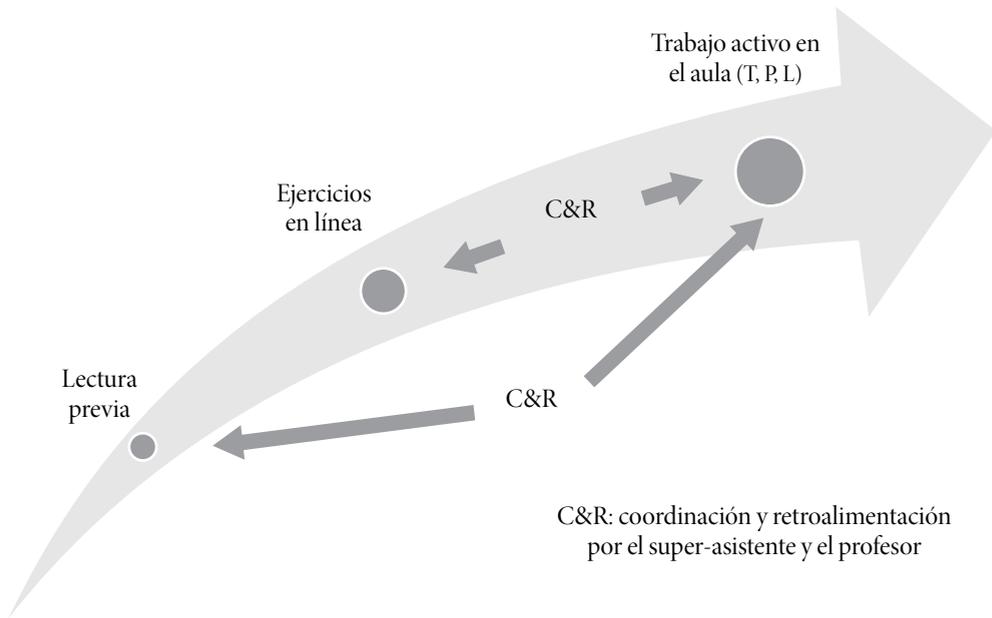
Para la elaboración de los materiales de prelectura nos guiaremos por las propuestas del llamado Método de Enseñanza por Investigación (MEPI) (Martínez-Torregrosa *et al.*, 2003). Según esta propuesta, el docente diseña un programa-guía de actividades para el trabajo en el aula y fuera de ella, que parte de una situación problemática, estructurante y globalizadora inicial, que genera un hilo conductor temático. Este hilo conductor se basa en una secuencia no arbitraria de temas y de actividades que plantea problemas más precisos, abordan problemas abiertos, genera nuevos problemas y utiliza la epistemología científica. El diseño de las actividades que han de realizar los estudiantes permite frecuentes recapitulaciones al principio y al final de cada tema y del curso. Estas actividades deben orientar al estudiante y permitirle elaborar un cuerpo de conocimientos coherentes, en forma de síntesis.

Un elemento muy importante que se evidenció en el presente acompañamiento

pedagógico es la necesidad de disponer de mecanismos de coordinación entre los distintos espacios de la asignatura. Con este fin se diseñó un mapa metodológico, que se muestra en la Fig.3. La coordinación y retroalimentación entre las sesiones de teoría (T), problemas (P) y laboratorio (L) corren a cargo del docente y se apoyan en la figura de un super-asistente,

es decir, en uno de los asistentes que apoya al docente en las sesiones de teoría, y que sirve de enlace con los docentes asistentes de las sesiones complementarias. Con este fin se propone, por ejemplo, eliminar una sección de problemas y crear la figura del super-asistente de apoyo y coordinador (de problemas con teoría).

Figura 3. Mapa metodológico para la coordinación entre los distintos espacios de la asignatura

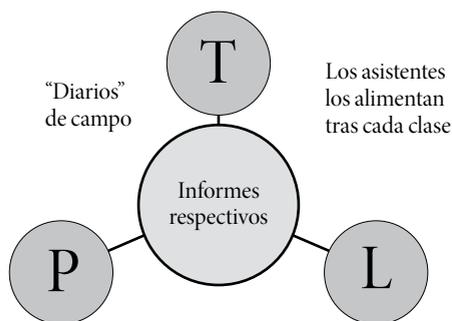


Uno de los componentes básicos del diseño propuesto son las herramientas para la coordinación entre los tres ámbitos de la asignatura (Fig. 4). Con ello se pretende evitar los problemas mencionados en el apartado anterior. Los diarios de campo de los docentes de cada ámbito se basan en breves formularios en línea que rellenan tras cada clase, o en *blogs* personales y de acceso restringido a los docentes. El super-asistente mencionado en la Fig. 3 es el responsable de analizar y hacer propuestas en función de los informes contenidos en los diarios de campo.

En relación con los contenidos de las materias de F1 y F2, el plan de innovación contempla una modalidad diferente para la

asignatura de F1. Se propone cubrir el temario de la asignatura en dos vueltas: en una primera vuelta, que comprende un poco más de la mitad del semestre, se cubrirán a nivel introductorio todos los conceptos del curso. En la segunda vuelta se integrarán los conceptos y se introducirán también aplicaciones a las materias de pregrado de interés de los alumnos. Un objetivo de este planteamiento de los contenidos en espiral a dos vueltas es que cuando se propongan ejercicios o problemas en la segunda parte del curso, los alumnos dispondrán de todo el bagaje de conceptos y leyes básicas de la asignatura, y podrán plantear la resolución a partir de todos ellos (Gras-Martí *et al.*, 2006).

Figura 4. Herramientas para la coordinación entre las sesiones de teoría (T), problemas (P) y laboratorio (L)



Con el plan propuesto se pretende lograr los objetivos que recoge el Cuadro 2. Estos objetivos están totalmente alineados con los principios de misión de nuestra Universidad. Así, se propone el desarrollo y puesta en práctica de metodologías innovadoras en la docencia, de modo que se mejore el proceso de E/A de los estudiantes.

Cuadro 2. Objetivos del rediseño del proceso de E/A

- Los aprendizajes sean más significativos y duraderos.
- Los alumnos sean capaces de razonar sobre fenómenos físicos, con el uso de todos los lenguajes de la ciencia (verbal, algebraico, gráfico, tabular, etc.).
- Los alumnos sean capaces de modelar fenómenos físicos, con ayuda de las matemáticas.
- Los temas enseñados estén integrados con los pregrados de los alumnos.
- Se reduzca el porcentaje de retiros.
- Los alumnos trabajen de forma constante entre clases y activamente en las clases.
- Mejore la actitud de los estudiantes hacia la Física.
- Mejore la satisfacción del docente en su trabajo.
- Se mejoren los resultados del examen final, y de la asignatura en general.

En cualquier programa de innovación docente es fundamental considerar los instrumentos de evaluación (Alonso, 1994). Las opciones que se proponen con este fin incluyen: cuestionarios en línea para analizar los posibles cambios actitudinales de docentes y discentes, el análisis de los exámenes y la comparación de los resultados de los exámenes y de los índices de abandono y reprobación con los grupos no intervenidos o de control. Antes de cada semestre se propondrán pretests que permitirán investigar los aprendizajes obtenidos con el desarrollo del curso.

El rediseño concreto de los aspectos relacionados con la evaluación será objeto de otro trabajo. Asimismo, se analizará la posibilidad de generar un ambiente virtual de aprendizaje (Osorio, 2010) para F1 y F2 que oriente y apoye a discentes y docentes, y que

sirva de referencia para colegas que busquen la innovación.

La propuesta de innovación en los frentes que se acaban de describir, consecuencia de la discusión de las evidencias presentadas, constituye el punto de partida para el diseño de un proceso renovado de E/A de la Física en nuestra Universidad, que se está implementando en la actualidad. En un trabajo posterior describiremos con más detalle los resultados que se han obtenido tras la implementación de esta propuesta de renovación.

Digamos, para terminar, que para facilitar la lectura y el debate sobre cuestiones básicas del proceso de E/A de la Física, especialmente de los trabajos más fundamentales en el campo, se creó un grupo en Google llamado “PER Uniandes”, al cual se inscribieron los docentes que estaban siendo acompañados, y también

algunos otros que mostraron interés por la problemática de la docencia de la física universitaria. Este grupo se mantiene activo en la actualidad y permite la discusión asíncrona de lecturas y noticias de interés para la renovación pedagógica de los miembros del grupo.

CONCLUSIONES

El acompañamiento pedagógico hace surgir evidencias de deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes, relacionadas con la metodología de E/A empleada en las aulas y fuera de ellas, y permite diseñar una propuesta de innovación basada en dichas evidencias. Los objetivos del acompañamiento se alcanzaron, como se muestra en los apartados correspondientes. Además, se alcanzaron otros no previstos, como el de crear espacios de comunicación y diálogo entre los docentes involucrados, o generar una lista preliminar de limitantes estructurales que se deben abordar para replantear el proceso de E/A más profundamente.

Vale la pena constatar que el proceso de seguimiento e innovación descrito en este trabajo y en Becerra *et al.* (2012) es lento y costoso

(requiere un mínimo de un semestre completo de seguimiento, análisis y discusión del proceso de E/A de docentes específicos), tanto en esfuerzos de los docentes del curso y de los expertos que hacen el seguimiento, como en términos económicos. Además, en muchos casos exige la elaboración de nuevos materiales docentes. Como resultado de esta etapa de recogida de información se han planteado propuestas cuya implementación exige todo un nuevo semestre y, seguramente, la puesta en práctica del plan diseñado exigirá análisis y retoques, es decir, otros semestres de prueba y ajuste.

En definitiva, el programa de investigación-acción sobre la docencia universitaria (mediante la metodología REUBE) exige un esfuerzo continuo que debería verse recompensado por los beneficios que esperamos conseguir: mejores aprendizajes (para los estudiantes), mejor ambiente en el aula (tanto para el docente como para los estudiantes), y mayor satisfacción con respecto a la asignatura (para ambos, también) (Gil-Pérez y Vilches, 2004). Las evidencias de estos logros, así como otros resultados de la implementación de la propuesta de renovación, se presentarán en otro trabajo.

REFERENCIAS

- ANDREWS, Sharon Vincz (1989), "Changing Research Perspectives. A critical study of Elliot Eisner", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 4, núm. 2, pp. 106-125.
- ALONSO Sánchez, Manuel (1994), *La evaluación en la enseñanza de la Física como instrumento de aprendizaje*, Tesis Doctoral, Universidad de València, en: <http://www.meet-physics.net/recerca-didactica/tesiManolo/tesisManoloWord.pdf> (consulta: 11 de marzo de 2010).
- BECERRA Labra, Carlos, Albert Gras-Martí y Joaquín Martínez-Torregrosa (2005), "¿De verdad se enseña a resolver problemas en el primer curso de Física universitaria? La resolución de problemas de 'lápiz y papel' en cuestión", *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 27, núm. 2, pp. 299-308.
- BECERRA Labra, Carlos, Albert Gras-Martí y Joaquín Martínez-Torregrosa (2007), "La Física con una estructurada problematizada: efectos sobre el aprendizaje conceptual, las actitudes e intereses de los estudiantes universitarios", *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 29, núm. 1, pp. 95-103, en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172007000100016&lng=en&nrm=iso (consulta: 18 de septiembre de 2010).
- BECERRA Labra, Carlos, Albert Gras-Martí, Águeda Gras Velázquez y C. Vargas Díaz (2011), "Sobre plataformas institucionales y recursos 'en la nube'" (inédito).
- BECERRA Labra, Carlos, Albert Gras-Martí, Carola Hernández Hernández, Juny Montoya Vargas, Luz Adriana Osorio Gómez y Teresa Sancho Vinuesa (2012), "Renovación de la Enseñanza Universitaria Basada en Evidencias (REUBE): una metodología de acción flexible", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, pp. 62-77, en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/articulo/>

- download/29171/27119 (consulta: 16 de febrero de 2012).
- DIAS Sobrinho, José (2005), *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento?*, São Paulo, Casa do Psicólogo, en: http://www.ige.unicamp.br/gapi/reformas_da_educacao_superior_na_europa_e_na_america_latina.pdf (consulta: 27 de abril de 2010).
- FRASER, Barry, Kenneth Tobin y Campbell McRobbie (2011) (eds.), *Second International Handbook of Science Education*, Nueva York, Serie Springer Handbooks of Education.
- GIL, Daniel y Anna Pessoa de Carvalho (2000), "Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias", *Educación Química*, vol. 11, núm. 2, pp. 250-257.
- GIL-Pérez, Daniel y Amparo Vilches (2004), "La formación del profesorado de ciencias de secundaria... y de universidad. La necesaria superación de algunos mitos bloqueadores", *Educación Química*, vol. 15, núm. 1, pp. 43-58.
- GRAS-Martí, Albert, Marisa Cano Villalba y Teresa Sancho Vinuesa (2006), "Metodologia docent per a una assignatura de matemàtiques de la UOC basada en un ensenyament / aprenentatge actiu", *Jornades en Xarxa sobre l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior*, en: <http://agm.cat/recerca-divulgacio/comunicacio-UOC-jornades-ECTS-oct2006.pdf> (consulta: 25 de agosto de 2010).
- GUISASOLA, Jenaro, Albert Gras-Martí, Joaquín Martínez-Torregrosa, José Manuel Almudí y Carlos Becerra Labra (2004), "¿Puede ayudar la investigación en enseñanza de la Física a mejorar su docencia en la universidad?", *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 26, núm. 3, pp. 197-202, en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1806-11172004000300002&lng=en&nrm=1&tlng=es (consulta: 28 de octubre de 2010).
- GUISASOLA, Jenaro, José Manuel Almudí García, Mikel Ceberio Garate, José Luis Zubimendi Herranz, Kristina Zusa Elozegi y Ángel Franco García (2009), "Actividades para el aprendizaje del electromagnetismo en primer curso de Física para ciencias e ingeniería", en: <http://ocw.edu.es/enseñanzas-tecnicas/actividades-para-el-aprendizaje-del-electromagnetismo-en-primer-curso-de-fisica-para-ciencias-e-ingenieria/> Course_listing (consulta: 23 de abril de 2010).
- HALLIDAY, David, Robert Resnick y Jear Walter (2009), *Fundamentos de Física*, vols. I y II, México, Grupo Editorial Patria.
- MARTÍNEZ-Torregrosa, Joaquín, Daniel Gil Pérez y Sebastian Bernat (2003), "La universidad como nivel privilegiado para un aprendizaje como investigación orientada", en Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa*, Barcelona, Síntesis, pp. 231-244.
- MAZUR, Eric (1996), "Science Lectures: A relic of the past?", *Physics World*, vol. 9, pp. 13-14, en: http://mazur-www.harvard.edu/sentFiles/Mazur_22862.pdf (consulta: 9 de septiembre de 2010).
- MCDERMOTT, Lilian (1996), *Physics by Inquiry. An introduction to Physics and the Physical sciences*, Nueva York, Wiley.
- OSORIO G., Luz Adriana (2010), "Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación", *SISTEMAS: Ambientes Educativos Modernos Basados en Tecnología*, núm. 117, pp. 70-79, en: http://www.acis.org.co/fileadmin/Revista_117/Uno.pdf (consulta: 28 de mayo de 2010).
- SOLER-Selva, Vicent y Albert Gras Martí (2003), "Experimentació amb tecnologia ExAC des d'una orientació de l'ensenyament com a investigació", *Ensenanza de las Ciencias*, vol. 21, pp. 173-181.
- UniAndes (2011), "Experimentos demostrativos de Física", en: <http://fisicaexpdemostrativos.uniandes.edu.co/> (consulta: 23 de septiembre de 2011).
- WHITE, Richard (2011), "Learn AP Physics. A problem a day", en: <http://www.learnapphysics.com/index.html> (consulta: 21 de agosto de 2010).

El programa Ecoescuelas

Una evaluación crítica de fortalezas y debilidades

FRANCISCO JAVIER PERALES-PALACIOS* | ÓSCAR BURGOS-PEREDO**
JOSÉ GUTIÉRREZ-PÉREZ***

El presente trabajo se centra en la figura educativa de las ecoescuelas en el contexto de los países iberoamericanos. Se pretende obtener una visión crítica de su papel en la sociedad actual, recurriendo para ello a una revisión de la literatura y a la novedosa utilización, de modo simultáneo, de dos metodologías: el metanálisis documental y el análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). Para ello se presenta una revisión del estado del arte de los trabajos empíricos referidos a las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de las ecoescuelas, así como de las acciones estratégicas mencionadas en la literatura empírica sobre aquéllas. Posteriormente, se lleva a cabo un metanálisis cualitativo, a partir de diferentes fuentes documentales (manuales, guías, webs, libros, artículos, tesis y ponencias) de la comunidad hispanohablante. Ambos procesos conllevan una integración metodológica que denominaremos *Meta-DAFO*. Los resultados los hemos agrupado en torno a las debilidades y fortalezas de los agentes: alumnado, profesorado, escuela y ayuntamiento, así como a las líneas de acción estratégica que han de afrontar los centros como subsistemas ambientalmente comprometidos.

This paper focuses on the educational figure of eco-schools within the context of Latin American countries. The aim is to obtain a critical review of their role in present-day society, resorting to a revision of the literature and the novel -simultaneous- use of two methodologies: documentary meta-analysis, and SWOT analysis (strengths, weaknesses, opportunities, threats); to carry out a review of the state of the empirical work related to the weaknesses, threats, strengths and opportunities of eco-schools, together with the strategic actions mentioned in the empirical literature on those points. Subsequently, a qualitative meta-analysis was conducted regarding the Spanish-speaking community using several documentary sources (manuals, guides, websites, books, articles, theses and papers). Both these processes involve a methodological integration which we call Meta-SWOT. The results have been grouped with regard to the strengths and weaknesses of the participant agents: students, teachers, school and town hall, as well as the strategic lines of action these centers have to face as environmentally committed subsystems.

Palabras clave

Ecoescuela
Metanálisis
Metodología-DAFO
(Debilidades-
Amenazas-Fortalezas-
Oportunidades)
Educación ambiental
Ambientalización
Agenda 21
Agenda 21 Escolar

Keywords

Eco-school
Meta-analysis
Methodology SWOT
(Strengths - Weaknesses -
Opportunities - Threats)
Environmental education
Environmental awareness
Agenda 21
School agenda 21

Recepción: 12 de enero de 2013 | Aceptación: 12 de marzo de 2013

* Doctor en Ciencias Físicas, catedrático de la Universidad de Granada (España). Líneas de investigación: didáctica de las ciencias y educación ambiental. Publicación reciente: (2014, en coautoría con A. López-Alcarria, J. Gutiérrez-Pérez y O. Burgos-Peredo), "Greening the Curricula: A comparison between primary and secondary eco-school projects", *The International Journal of Sustainability Education*, núm. 9, pp. 2-18. CE: fperales@ugr.es

** Doctor en Educación Ambiental. Director de CESFAM Rural de Santa Fe, Municipalidad de Los Ángeles (Chile). Líneas de investigación: educación ambiental y educación para la salud. Publicación reciente: (2014, en coautoría con A. López-Alcarria, J. Gutiérrez-Pérez y F.J. Perales-Palacios), "Greening the Curricula: A comparison between primary and secondary eco-school projects", *The International Journal of Sustainability Education*, vol. 9, pp. 2-18. CE: oscarburgosp@hotmail.com

*** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular en la Universidad de Granada (España). Líneas de investigación: métodos de investigación educativa y educación ambiental. Publicación reciente: (2014, en coautoría con F. Ojeda-Barceló y F.J. Perales-Palacios), "Sustainability Culture and Communication Technologies: Possibilities for environmental educators", *The International Journal of Sustainability Education*, vol. 9, pp. 21-39. CE: jguti@ugr.es

INTRODUCCIÓN

En la reciente Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Rio+20, 2012) se enfatizó la necesidad de emprender estudios sobre el impacto de los programas de sostenibilidad. Veinte años antes, en Río-92, se había forjado la idea de las “Agendas21” (A21), concebidas como herramientas sociales para enfrentar los desafíos ambientales del mundo actual. Se trata de iniciativas de alto consenso internacional orientadas al compromiso político sobre desarrollo y cooperación ambiental. La educación se trata en el artículo 36: “Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia”:

La educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sustentable y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo... La educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sustentable, y que favorezcan la participación pública efectiva en el proceso de toma de decisiones (UNESCO, 1992).

La “A21 Escolar” (A21E) surge en el marco de la Agenda 21 Local con el objetivo de que los centros escolares formen parte del camino hacia la sostenibilidad de su municipio. Sería una manera de implementar esta iniciativa en los centros escolares; su misión es integrar, en el propio sistema educativo, los proyectos de sustentabilidad que se abordan en el aula y en el centro educativo, así como las iniciativas educativas de las ONG, de los medios de comunicación, de las empresas y de las familias (Aznar, 2003). Constituye, por tanto, una reserva de actividades originales y efectivas, compartidas por muy diferentes instituciones transformadoras del medio ambiente (UNESCO, 2008).

Se puede decir que “la A21E es una estrategia de descentralización basada en la

comunidad escolar, siendo ésta un asunto de efecto político y económico” (Mejía, 2004: 165) que afecta a la transferencia de poder decisorio en el seno interno de las organizaciones y a la capacidad de empoderamiento de sus agentes. En lo político involucra asuntos de responsabilidad, competencias administrativas y de participación democrática. En lo económico se refiere a la gestión sostenible, coherente y ética de aspectos que hacen del centro educativo una organización dotada de responsabilidad social corporativa en asuntos tales como la contratación de personal para la limpieza, el funcionamiento del comedor y la relación con proveedores comprometidos con la cultura ecológica, las decisiones sobre el transporte escolar, la adquisición de material escolar, etc. En la práctica no resulta fácil hacer frente a todas estas facetas de la institución escolar como sistema y organización sustentable. La estrategia seguida para la implementación de la A21E ha desembocado en los proyectos de ecoescuelas, los cuales permiten atender, de forma escalonada en el tiempo, dimensiones abordables en cada momento que no lleven a proyectos fallidos, decepciones y frustraciones de los agentes promotores.

Desde el punto de vista de los organismos impulsores de la A21E, de la misma manera que las ciudades han de asumir compromisos para hacer posibles las soluciones proambientales (Tonucci, 2009), las entidades y asociaciones ciudadanas, las empresas y profesionales, así como todas y cada una de las personas que convivimos en la ciudad, tenemos que asumir nuestra cuota de responsabilidad en el desarrollo de los proyectos de sustentabilidad a escala local. Su éxito o fracaso también dependen de toda la comunidad. Dado que las escuelas no son islas, sus modelos de organización y funcionamiento reflejan las preocupaciones latentes de la sociedad, tanto como sus contradicciones e incoherencias. En este sentido, los centros educativos constituyen un caso particular para la comprensión de una realidad compleja. Algunos autores

describen la comunidad educativa como un pequeño modelo de ciudad ejemplar en la que es posible ensayar procesos y soluciones a escala reducida (Weissmann y Llabrés, 2001). La escuela puede ser un buen lugar donde imaginar y experimentar estrategias para vivir de acuerdo con los principios de sustentabilidad en la práctica diaria; esto hace que sean una reserva inagotable de actividades originales y efectivas, compartidas por muy diferentes instituciones transformadoras del medio ambiente. Las escuelas, además, tienen el potencial para contribuir a superar algunas limitaciones denunciadas en programas internacionales de educación ambiental (EA en adelante) (González y Arias, 2009).

Frente a lo que sostienen quienes suscriben estas ideas, están las premisas que postulan las corrientes más críticas de la sociología de la educación encarnadas por Bourdieu (2011), Apple (1986), Popkewitz (1988), MacLaren y Kincheloe (2008) o Peters y González-Gaudio (2008). Estas premisas nos llevan a reconocer las tremendas limitaciones que posee la escuela, y en nuestro caso las ecoescuelas, para actuar como catalizadores eficientes del cambio y la innovación social. Asimismo, evidencian los obstáculos intrínsecos que presenta el aparato escolar como instrumento reproductor de las estructuras sociales, como correa de transmisión de las economías hegemónicas y como emblema encubierto de la no neutralidad de sus interesados sutiles currículos. Estas críticas, por supuesto, se hacen extensivas al movimiento de las ecoescuelas, un movimiento diverso y heterogéneo cuya bien intencionada causa no puede ocultar las inercias del “más de lo mismo” que predicen muchos de los programas institucionales, los cuales, en muchas ocasiones, consiguen efectos contrarios a los nobles fines que persiguen desde sus operaciones de *marketing* y maquillaje. A este objetivo intenta dar respuesta este artículo: ¿son las ecoescuelas realmente programas de regeneración social e instrumentos de reconstrucción de modelos hacia formas

de convivencia más sustentables? Bajo el lema de “posibilidades y limitaciones del programa ecoescuelas” pretendemos evaluar en qué medida la investigación contemporánea saca a la luz algunas de estas limitaciones o si, por el contrario, las encubre.

A lo largo del presente texto mostramos las posibilidades y limitaciones que tienen las escuelas para desarrollar innovaciones y promover cambios que persiguen transformaciones, a pequeña escala, en el ecosistema de la organización. Un metanálisis de los hallazgos de investigación más relevantes sobre el tema hace posible abordar una evaluación crítica de fortalezas y limitaciones del programa de ecoescuelas tal como se halla estructurado e implementado.

Potencial innovador del programa Ecoescuelas

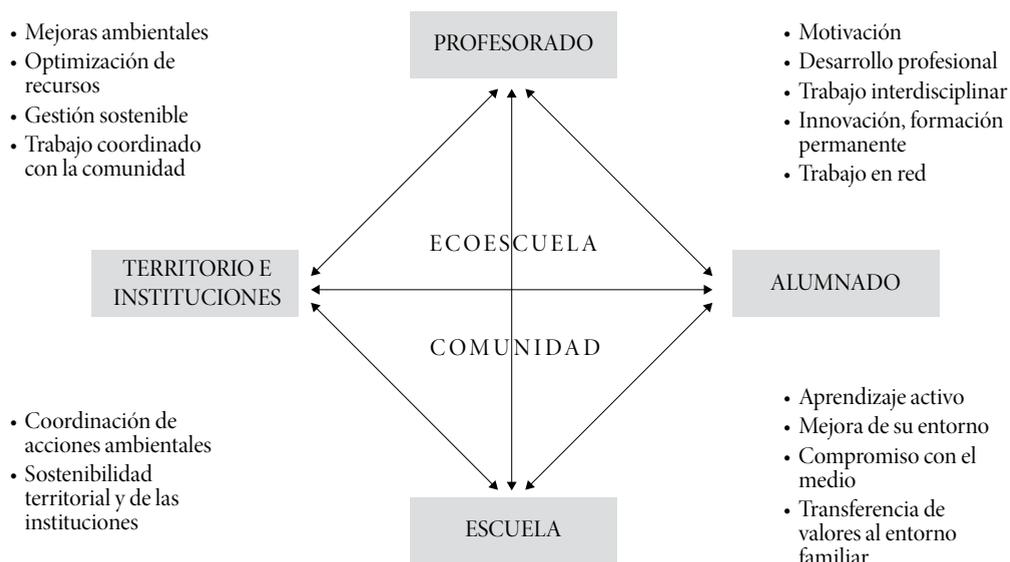
El movimiento internacional de las ecoescuelas es una modalidad de innovación curricular que ha ido adquiriendo intensidad y popularidad a lo largo de los últimos 20 años, bajo una variedad de iniciativas que integran de forma progresiva la dimensión ambiental en la vida de los centros educativos. Independientemente de la etiqueta con que se designen (escuelas verdes, ecoescuelas, escuelas sostenibles, agendas 21 escolares...), todas ellas comparten una misma inquietud: la de convertir a los centros escolares en organizaciones que promueven valores de equidad, integridad ecológica, pacifismo y solidaridad; que trascienden los problemas ambientales locales y dan ejemplo a la sociedad con sus buenas prácticas. Todo ello no resulta factible sin una adecuada cualificación del profesorado y de los equipos directivos para orientar la gestión diaria y los procesos de innovación curricular en una dirección sostenible. El listado siguiente y la Fig. 1 resumen algunos de los aportes positivos asociados a este programa en relación a los diferentes agentes e instituciones de la comunidad educativa (Murga, 2009; Conde *et al.*, 2010; Scott, 2011; Burgos *et al.*, 2012).

Profesorado

- Un espacio de formación permanente no convencional y de desarrollo profesional dinámico, flexible, que da cabida a iniciativas de todos los campos disciplinares.
- Un elemento importante de motivación del alumnado, gracias al aprendizaje y la toma participada de decisiones.

- Un modo sencillo de incorporar la EA de forma transversal en el currículo, junto a la posibilidad de realizar un trabajo interdisciplinar y en equipo.
- Las ventajas de formar parte de una red de profesorado que trabaja, innova y mejora su formación docente, a través del intercambio de experiencias y reflexiones con otros profesionales y agentes de la comunidad educativa.

Figura 1. Relaciones positivas de ambientalización entre agentes e instituciones de la comunidad educativa propiciadas por los programas de ecoescuelas



Fuente: elaboración propia.

Alumnado

- El atractivo de su implicación en procesos de investigación dirigida a la acción, y la oportunidad de involucrarse activamente en la mejora de su entorno.
- La percepción de que sus acciones tienen una incidencia positiva en el medio ambiente, que son visibles y valoradas por sus compañeros y por los adultos.
- La posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre la gestión del centro educativo.

- La transferencia directa de valores, conocimientos y pautas de comportamiento a su núcleo familiar y su barrio.
- Ejercer influencia con elementos reales de su propia vida, relacionarse con los agentes de su medio ambiente inmediato, poner en juego sus conocimientos y, así, lo aprendido adquiere sentido y utilidad en la realidad.

Centros

- Un medio para realizar de forma objetiva mejoras ambientales.
- La oportunidad de aunar las programaciones y acciones, que se suelen realizar de forma dispersa y poco estructurada, en torno a la temática ambiental.
- Extender el modelo al entorno próximo al centro y a otros centros educativos de la localidad.
- Una vía para establecer vínculos con otros centros y comunidades de características similares.
- Un instrumento útil para optimizar la gestión ambiental del centro en temas como energía, uso del agua, reciclaje, clima social de la organización, movilidad, aprovechamiento de recursos y gestión sostenible del edificio, entre otros.

Territorio

- Contar con un elemento dinamizador y una plataforma de actuaciones estratégicas para el desarrollo sostenible del territorio y sus municipios.
- El programa ecoescuelas encaja con los principios de sustentabilidad y, por otra parte, resulta un instrumento imprescindible por el papel que corresponde a la comunidad educativa escolar en la sociedad y el municipio.

RESULTADOS DEL METANÁLISIS

El metanálisis es un intento sistemático de sintetizar la investigación producida en un determinado campo; debe ser visto como un proceso de estructuración integradora de hallazgos a través del cual se realiza una revisión exhaustiva de logros y avances disciplinares (Glass, 1976). Desde una perspectiva cuantitativa, la *Revista de Educación* ha publicado

en la última década dos trabajos panorámicos que muestran las tendencias y evolución de la EA en España en los últimos 20 años (López, 2003; Novo y Bautista, 2012). En ellos se analiza la productividad diacrónica de los estudios empíricos del campo y se constatan patrones de ajuste casi perfectos a las leyes clásicas de productividad de Price y Locka (Fernández, 1995). Como debilidad sustantiva, se alerta sobre “una falta de difusión de experiencias de buenas prácticas y de investigaciones empíricas y aplicadas” (Novo y Bautista, 2012: 595). El estudio que presentamos trata de suplir este déficit al ofrecer una revisión integradora de corte cualitativo que aporta evidencias de prácticas innovadoras ligadas a la tradición y profusión del programa Ecoescuelas. Un metanálisis de la producción contemporánea ha de ayudarnos a entender los avances del campo, valorar los logros y seguir líneas de acción oportunas. Nos centraremos especialmente en la comunidad hispanoparlante, por disponer de una trayectoria amplia de implantación de este tipo de programas y contar con resultados de investigación empírica relevantes; destacan en este sentido las experiencias de Chile y España como territorios en los que el programa Ecoescuelas ha tenido una alta acogida.

Muestra

Para la selección de la muestra se consideró una serie de criterios de demarcación tomando como referencia la literatura más consultada sobre esta temática (Weissmann y Llabrés, 2001; Melendro, 2003; Gutiérrez, 2011; Gutiérrez, 2007; Breiting *et al.*, 2005). Entre las condiciones que debían cumplir los documentos para formar parte del estudio destacamos: estudios con evidencias de fortalezas y debilidades; estudios con evidencias de acción estratégica, planes de mejora y programas de innovación; programas orientados a toda la comunidad educativa; propuestas de trabajo tanto en el ámbito escolar como en el local; programas de innovación curricular

centrados en la mejora de la calidad escolar en el ámbito del desarrollo sustentable.

Las bases de datos consultadas fueron: ERIC (referencias bibliográficas educativas), ISBN (libros con ISBN de EA), ISOC (revistas de EA), TESEO (tesis doctorales de EA), DIALNET (portal de difusión de la producción científica hispana), REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe).

La revisión de la literatura se llevó a cabo acotando el campo semántico del tópico con base en las siguientes palabras clave, usadas como descriptores de las búsquedas: ecoescuela, ecoauditoría, Agenda 21 Escolar, auditoría ambiental, certificación ambiental, educación ambiental escolar, calidad ambiental escolar.

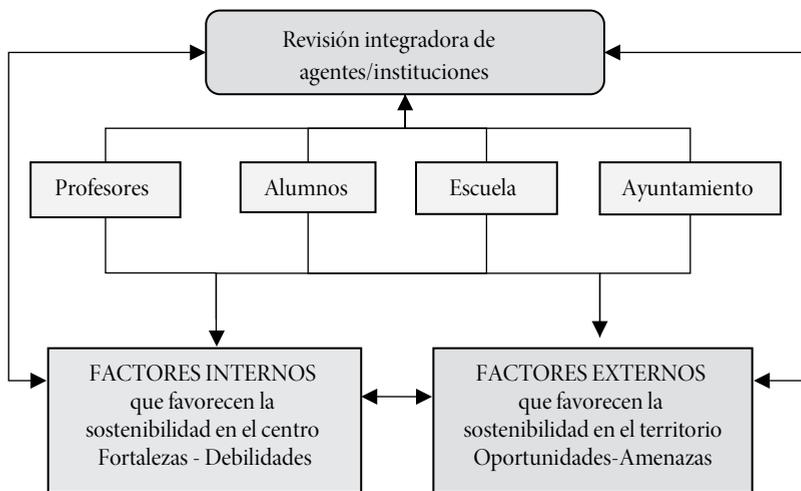
Las fuentes documentales consultadas incluyen publicaciones internacionales especializadas en temas de EA y que abordan la

especificidad de la certificación ambiental y ecoditorías ambientales de centros educativos: artículos científicos, tesis doctorales, libros y monografías, ponencias, guías y manuales, web de instituciones públicas, universidades y organizaciones. Se incluyeron 65 documentos: 36 artículos, 15 libros, cinco guías, tres páginas web, tres tesis doctorales y tres ponencias.

Categorías de análisis

La revisión documental atendió la perspectiva de los diferentes agentes/instituciones (profesores, estudiantes, centro, ayuntamiento) sobre un conjunto de categorías de análisis (Fig. 3) que permitió describir los programas de ecoescuelas desde la perspectiva de sus debilidades y fortalezas (Fig. 2), así como desde las líneas de acción estratégica de carácter proambiental que desarrollan.

Figura 2. DAFO en los estudios sobre ambientalización de centros educativos



Fuente: elaboración propia.

Fases

Las fases seguidas en el metanálisis conllevan:

- Una lectura analítica y contextualizada en la que se extraen fragmentos representativos de cada categoría a partir de las afirmaciones, conclusiones,

juicios, hallazgos o resultados de cada estudio.

- Seguidamente se clasifican según agente/institución de la ecoescuela (profesor, alumno, escuela o ayuntamiento), analizándolos desde la perspectiva interna y externa. La fiabilidad del proceso se

asegura mediante el juicio de tres evaluadores con experiencia profesional docente e investigadora en el campo de la sostenibilidad.

Metanálisis de DAFO

Los programas de ambientalización de centros educativos —y los estudios evaluativos que sobre ellos se vienen desarrollando— incluyen en su mayoría, de manera explícita o implícita, la técnica DAFO, según la cual se reconocen *oportunidades* y *amenazas*, que hacen referencia a los aspectos externos y que tienen por misión recoger los influjos positivos y negativos que el entorno puede irradiar hacia el interior de la organización educativa; y las *fortalezas* y *debilidades*, que se alinean más con la relación de factores internos que contribuyen a dinamizar o paralizar el pulso vital del centro educativo. El fin último del análisis DAFO está referido a establecer los objetivos que se ha propuesto el centro educativo en materia de sostenibilidad, y desarrollar las estrategias y acciones que capitalicen las oportunidades y fortalezas, y contrarresten las amenazas y debilidades. Planteado así pareciera bastante sencillo; la dificultad reside en dilucidar nítidamente las amenazas de las debilidades y, finalmente, reconocer las acciones estratégicas para conseguir que estas características se conviertan en fortalezas y oportunidades. El análisis DAFO es una especie de rompecabezas que hay que ir ensamblando hasta convertirlo en una herramienta de diagnóstico de la realidad del centro que muestre cómo fortalecer o mejorar las decisiones de futuro (Lago y Sevilla, 2008) a partir del reconocimiento de:

Fortalezas: sinónimo de potencialidades y ventajas, se identifican como factores internos (atributo organizacional) que impactan de manera favorable; aquí habría que situar las capacidades, recursos, métodos, procesos, productos, servicios y posiciones alcanzadas, que ayudan a aprovechar las oportunidades

o a superar las amenazas en tecnologías, imagen, costes y capacitación.

Debilidades: sinónimo de limitaciones. Se conciben como factores endógenos que actúan de manera desfavorable y que limitan las posibilidades de aprovechar las oportunidades, por lo que hay que intentar evitarlos o paliarlos. Se presenta como una carencia organizacional o falta de solidez de la estructura de los recursos, métodos, procesos, productos o servicios que ofrece y que pueden constituirse en una influencia negativa en los resultados esperados.

Amenazas: sinónimo de peligros. Son las que aglutinan influencias negativas del entorno, las que afectan directamente al centro. Se manifiestan como desventajas o peligros, reales o potenciales, del medio interno o externo a la organización, que pueden influir negativamente en los procesos de permanencia, desarrollo, crecimiento o diversificación de la organización; o bien en el cumplimiento de su misión, metas y objetivos.

Oportunidades: entendidas como situaciones reales, potencialmente convenientes para la organización, en términos de tiempo, lugar y aprovechamiento de recursos. Sinónimo de posibilidades, engloba las influencias y fuerzas positivas del entorno que el centro debe aprovechar para lograr sus objetivos estableciendo alianzas.

Metanálisis de estrategias

Las estrategias desplegadas por los ecocentros para abordar los diferentes problemas ambientales reflejan una diversidad de opciones fruto de la multiplicidad de condicionantes, intencionalidades, agentes, limitaciones, riesgos y desafíos que han de atender al implementar sus programas (Val y Corella, 2001):

Estrategias de supervivencia: derivan de la intersección analítica de las debilidades y

amenazas. Son aquellas que permiten enfrentar amenazas externas, sin las fortalezas internas necesarias para luchar contra la adversidad presente. Las limitaciones, determinadas por una combinación de debilidades y amenazas, deben ser una seria advertencia para cualquier organización.

Estrategias defensivas: resultan de la combinación de fortalezas y amenazas, y están determinadas por su correspondiente combinación de factores. Exigirán una cuidadosa consideración a la hora de marcar el rumbo en el contexto de la sustentabilidad del centro educativo. Con ellas la organización se prepara para enfrentarse a las amenazas.

Estrategias de orientación: conllevan establecer un programa de acciones específicas y reorientar estrategias anteriores, contrarrestando las carencias de preparación y abordando positivamente las oportunidades que se presenten. Requieren afrontar los riesgos y desafíos con origen en las debilidades y oportunidades.

Estrategias ofensivas: la combinación de fortalezas con oportunidades. Llevan a que surjan las potencialidades individuales y colectivas que señalan las líneas de acción más prometedoras para las estrategias de ambientalización del centro educativo. Desde esta perspectiva emergen las estrategias ofensivas o de crecimiento, caracterizándose por potenciar las fortalezas sin dejar “pasar” las oportunidades.

Metanálisis de líneas de acción sostenible

La ambientalización de centros educativos no puede abordarse de forma eficaz sin transformar el centro a distintos niveles organizativos (funciones, comunicación, espacio, tiempo), procesos clave (currículo, metodologías, etc.), y en cuanto a las relaciones que se establecen dentro del centro y con el entorno. Estas variables se organizaron en tres subcategorías:

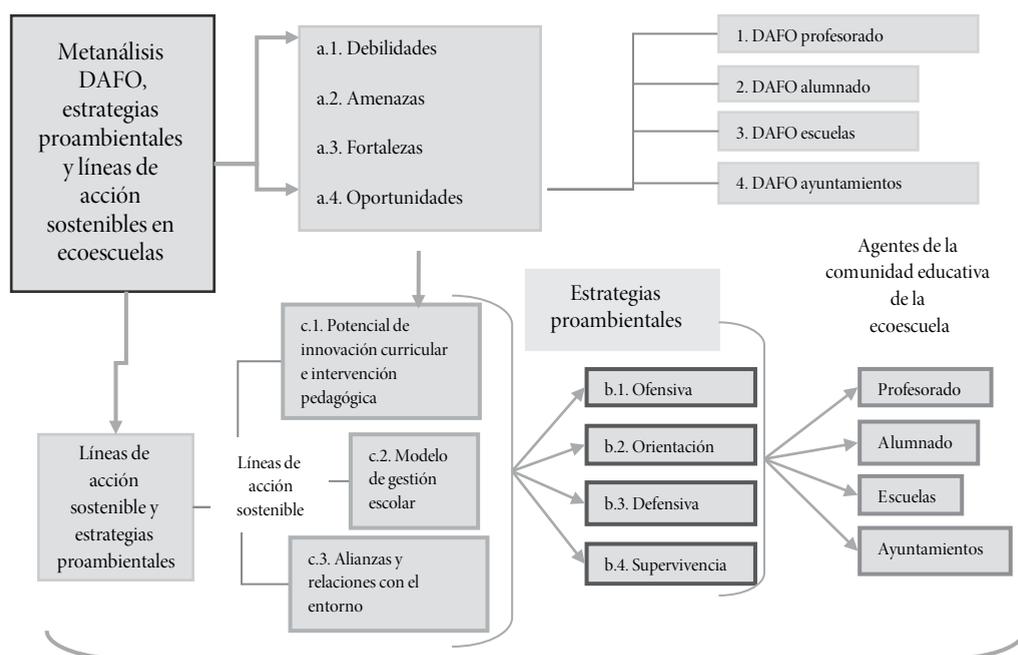
Proyecto pedagógico e innovación curricular sobre ambientalización: atiende todos aquellos aspectos ligados a la visión, misión y directrices de compromiso del centro con la sostenibilidad, marcando sus propias señas de identidad en cuanto a modalidades de tratamiento curricular e innovaciones pedagógicas de la ecoescuela.

Gestión ambiental escolar: se define como la capacidad de tomar decisiones que permitan optimizar recursos, aplicar medidas de reciclaje, minimizar consumos de energía, agua y residuos, así como la implementación de medidas de planificación que permitan una gestión sostenible de la ecoescuela.

Alianzas y relaciones con el entorno y sus instituciones: incluye todas las medidas de conexión del centro con el entorno inmediato y las instituciones del territorio. También las alianzas externas con redes de centros y grupos de trabajo interesados en aplicar medidas de sostenibilidad de forma coordinada.

El sistema integrado de categorías empleado para la revisión se esquematiza en la Fig. 3.

Figura 3. Sistema integrado de categorías de análisis para la revisión multivocal



Fuente: elaboración propia

RESULTADOS

DAFO de los estudios sobre ecoescuelas

La revisión integradora de estudios sobre ecoescuelas permitió identificar 130 análisis DAFO y organizar los hallazgos de la muestra documental desde el punto de vista de los agentes promotores de este programa en cuanto a su influencia interna (fortalezas-debilidades) y externa (amenazas-oportunidades), en relación a las conclusiones y resultados de los estudios empíricos. La puesta en funcionamiento de una ecoescuela aporta a los distintos componentes de la comunidad educativa diversos

factores positivos para su desarrollo, y desde esta visión se puede considerar que las actividades en torno a la sustentabilidad representan para los miembros de la comunidad educativa valores añadidos (Stevenson, 2008; Mayer, 2009). No obstante, el metanálisis realizado pone de manifiesto que, en la práctica, el desarrollo de estos proyectos conlleva obstáculos y resistencias, rutinas e inercias en las comunidades educativas que no siempre son reconocidos abiertamente. Los cuadros siguientes ofrecen una síntesis integradora de los resultados.

Cuadro 1. Fortalezas de las ecoescuelas (profesorado)

Fortalezas	Evidencias
1. Aspectos personales referidos a motivación, voluntad colaborativa e interés.	“Un elemento importante de entusiasmo, motivación del alumnado, gracias al aprendizaje y la toma de decisiones participada en educación ambiental”.
2. Estilo de vida y hábitos personales comprometidos con la sostenibilidad.	“No es casualidad que aquellos profesores más comprometidos con el programa sean aquellos que muestran mayores niveles de preocupación, compromiso y participación en asociaciones ambientalistas, o den ejemplo en el centro en sus costumbres de movilidad a pie, uso de la bicicleta o afición a la montaña”.
3. Liderazgo reconocido en el entorno y legitimación social de la cualificación profesional.	“Los directores de los centros juegan un papel decisivo en la gestión y aplicación del programa de Ecoescuelas, a diferencia de otro tipo de programas que depositan más carga de responsabilidad en los agentes externos al contexto escolar”. “El modelo está ligado a una iniciativa que nace en el entorno escolar y se proyecta en la comunidad, por esta razón, la figura del liderazgo ejercido por el director es la que arroja valoraciones significativas más altas”. “La eficacia del programa depende estrechamente de las personas que lo lideran; esto supone una fortaleza importante para el inicio e implantación pero a la vez constituye una debilidad en cuanto a la continuidad y mantenimiento del programa en el tiempo, ya que cuando los líderes cambian, el programa se ve afectado”.
4. Espacio de formación permanente y desarrollo profesional comprometido.	“Una oportunidad de formación permanente no convencional y mejora profesional dinámica, flexible y que da cabida a iniciativas de todos los campos disciplinares”.
5. Trabajo en redes de innovación coordinadas dentro y fuera del centro.	“Las ventajas de formar parte de una red de profesorado que trabaja, innova y mejora su formación docente, a través del intercambio de experiencias y reflexiones con otros profesionales y agentes de la comunidad educativa”. “Un modo sencillo de incorporar la EA de forma transversal en el currículo, junto a la posibilidad de realizar un trabajo interdisciplinar y en equipo”.

Fuente: elaboración propia.

Las debilidades, aun siendo muy diversas, pueden englobarse en tres subcategorías (Cuadro 2).

Cuadro 2. Debilidades de las ecoescuelas (profesorado)

Debilidades	Evidencias
1. En lo personal: falta de conciencia ambiental, incentividación externa, motivación, pasividad y apatía.	“...tampoco estas actividades están sujetas a una remuneración complementaria que incentive a los agentes directos del programa para su correcta implementación”. “Las estructuras organizativas y la concepción con la que se ha diseñado el programa desde fuera no proporcionan tiempo definido dentro del horario académico y de jornada escolar”.
2. Creencias y culturas apáticas, derivación de la responsabilidad (“el otro es el responsable”).	“Aunque hay profesores que no se implican ni quieren saber nada del tema. El programa sale adelante gracias a la colaboración altruista de profesores preocupados por el medio ambiente que dedican tiempo extra, organizan actividades paralelas y participan en programas de visitas a centros de naturaleza o espacios naturales protegidos”.
3. Entorno: formación escasa, trabajo excesivo, rigidez, problemas de comunicación y coordinación.	“La implementación de programas de esta naturaleza no proporciona tiempos extra al profesorado para planificar de forma adecuada actividades coordinadas”.

Fuente: elaboración propia.

Las oportunidades son una invitación al optimismo; tienen por misión recoger los in-flujos positivos que el entorno puede irradiar hacia la organización educativa para generar cultura de sostenibilidad, como se muestra en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Oportunidades de las ecoescuelas (profesorado)

Oportunidades	Evidencias
1. Coordinación de acciones de interdisciplinariedad, planificación curricular integrada desde las diferentes asignaturas compartiendo metas y recursos.	“Las acciones de coordinación, aun no siendo excesivas, se hacen más evidentes en centros con programa de ambientalización”.
2. Implicación activa en acciones formativas de mejora, auditorías y planes de gestión ambiental de la organización.	“Las oportunidades formativas que la ecoescuela ofrece van más allá de la simple interacción con el espacio físico-ambiental, económico y cultural visible a los alrededores de la escuela”.
3. Colaboración del trabajo en equipo fuera del centro, y pertenencia a redes estables.	“Hay una percepción generalizada muy positiva del trabajo que realizan los profesores por parte de alumnos, padres y miembros de la comunidad que pone de manifiesto logros evidentes del programa”.
4. Participación continuada en convocatorias y programas relacionados con el campo de la sostenibilidad proyectados en el territorio.	“Los centros del programa muestran mayores compromisos concretos de su comunidad educativa frente a problemas ambientales del entorno inmediato”.

Fuente: elaboración propia.

Las amenazas identificadas, en cuanto a los factores externos que limitan y reducen la capacidad de expansión del programa y la consecución de logros, se muestran en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Amenazas de las ecoescuelas (profesorado)

Amenazas	Evidencias
1. Carácter vertical y poca flexibilidad del modelo que respalda y fundamenta al programa.	“Los programas vienen impuestos desde arriba sin que el profesorado del centro tenga opción a decidir voluntariamente sobre su grado de interés e implicación; como mucho, es el núcleo de los miembros del comité ambiental quien mayor protagonismo ejerce”.
2. Responsabilidad difusa, no identifican a una institución o persona responsable del programa.	“Con frecuencia los programas no cuentan con una delimitación de responsabilidades bien definida. Eso hace que sea difícil pedir responsabilidades sobre el cumplimiento de objetivos y el alcance de metas”.
3. Se visualizan como permanentes, potentes, como algo natural, no cambiante, al “hablar de burocracia” como algo arraigado y la “falta de conciencia ambiental” como una situación propia de nuestros tiempos.	“Todo esto repercute en modelos de implantación meramente burocráticos con un impacto formativo bajo en la generalidad del profesorado, ya que poseen poca autonomía y una baja motivación de base al arranque del programa. El interés es externo, o como mucho, está ligado a la decisión del equipo directivo, de algún maestro motivado por su formación-experiencia-vivencia personal, integrantes del comité ambiental o agentes de la administración territorial”. “La poca cultura de rendición de cuentas y elaboración de informes anuales contribuye a ver este requisito como un trámite burocrático y no como una herramienta de balance y evaluación”.

Fuente: elaboración propia.

DAFO referido al alumnado

Desde la perspectiva del análisis interno, nos referiremos primeramente a las fortalezas identificadas por los alumnos y que se agrupan en dos subcategorías (Cuadro 5).

Cuadro 5. Fortalezas de las ecoescuelas (alumnado)

Fortalezas	Evidencias
1. Desarrollo personal: protagonismo, motivación, construcción de conocimiento y su capacidad intrínseca.	“El programa tiene por fin incentivar acciones destinadas a difundir la importancia de una cultura para la sostenibilidad y promover los valores de conservación del medio ambiente. Se desarrolla así un aliciente especial en los estudiantes para involucrarse de forma activa en compromisos de cambio, mostrándose valores más altos en estudiantes de centros con programas de ambientalización”.
2. Proyección en el entorno: coherencia ambiental y pedagógica, ambientalización, conciencia y sensibilización.	“Los estudiantes encuentran más posibilidades para desarrollar iniciativas ambientales desde la perspectiva de los incentivos públicos y proyectos complementarios del centro”.

Fuente: elaboración propia.

En relación a las debilidades referidas al alumnado, debemos destacar su agrupación en tres subcategorías (Cuadro 6).

Cuadro 6. Debilidades de las ecoescuelas (alumnado)

Debilidades	Evidencias
1. Personal: falta de cultura de sostenibilidad en cuestiones cotidianas.	“Baja sensibilidad en grupos con programa y sin programa respecto al abuso de envoltorios en la compra cotidiana”. “Alejamiento de hábitos de alimentación saludables en grupos con y sin programa”.
2. Externo global: obstáculos de apoyo, valores contradictorios a la EA y poder decisorio sólo en el profesorado.	“La capacidad de decisión y emprendimiento del alumnado en el programa es limitada”.
3. Externo cercano: falta de formación, participación tutelada y organización escolar rígida.	“Al ser un programa integrado en el contexto escolar, está condicionado e influido por la cultura del medio escolar y las reglas de juego imperantes. Su permeabilidad a propuestas creativas que conecten realmente con intereses singulares de los alumnos en su territorio es muy baja”.

Fuente: elaboración propia.

En relación al alumnado, se destaca una amenaza que se caracteriza por su dimensión y por tener secuelas insospechadas, ya que se plantea en dos ámbitos relacionados (Cuadro 7).

Cuadro 7. Amenazas de las ecoescuelas (alumnado)

Amenazas	Evidencias
1. No saber cómo actuar ante problemas.	“Desconcierto y falta de ideas en la búsqueda de soluciones concretas para reducir el consumo energético, disminuir el volumen de basura, mejorar los hábitos de alimentación...”.
2. Percepción baja por los estudiantes de la implicación de los agentes municipales.	“Sorprende que los escolares de las ecoescuelas valoren más bajo el papel de la municipalidad; tal vez sea una manera de reivindicar un mayor grado de compromiso de los agentes locales en el programa”.
3. Al actuar sobre lo que no se sabe, se pierden recursos, desarrollando esfuerzos con resultados estériles y descafeinando el accionar futuro.	“La ausencia de herramientas operativas de evaluación que permitan a los estudiantes visualizar los logros, tomar conciencia de sus déficits y adueñarse de los procesos de aprendizaje. Deberían ser ingredientes imprescindibles de este tipo de programas”. “A veces los programas ponen excesivo énfasis en la forma y no en el fondo, esto hace que el cambio de actitudes ambientales no sea realmente eficaz”.

Fuente: elaboración propia.

Las oportunidades reflejan una visión de los investigadores sobre el impacto positivo en el alumnado que posibilitaría un cierto crecimiento y expansión del programa eco-escuelas; agrupan estas oportunidades en los siguientes ámbitos (Cuadro 8).

Cuadro 8. Oportunidades de las ecoescuelas (alumnado)

Oportunidades	Evidencias
1. Estímulos personales: motivación, participación y control sobre los acontecimientos.	“El atractivo de su implicación en procesos de investigación-acción, y la oportunidad de involucrarse activamente en la mejora de su entorno con sus compañeros y amigos, tomando la iniciativa; sin restricciones ni presiones de un programa de contenidos”.
2. Atributos adquiridos: pensamiento crítico, conciencia sobre problemas ambientales, prácticas innovadoras y toma de decisiones.	“La percepción de que sus acciones tienen una incidencia positiva en el medio ambiente, que son visibles y valoradas por sus compañeros y por los adultos”.
3. Entorno: consenso democrático, coordinación de centros escolares, aprendizaje en situación real y transferencia de valores.	“La posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre la gestión del centro educativo”. “La transferencia directa de valores, conocimientos y pautas de comportamiento a su núcleo familiar y su barrio”. “Ejercer influencia con elementos reales de su propia vida, relacionarse con los agentes de su medio ambiente inmediato, poner en juego sus conocimientos y, así, lo aprendido adquiere sentido y utilidad en la realidad, construyendo su conocimiento”.

Fuente: elaboración propia.

DAFO referido a la ecoescuela

Las fortalezas de las escuelas las hemos agrupado en tres subcategorías (Cuadro 9).

Cuadro 9. Fortalezas de las ecoescuelas

Fortalezas	Evidencias
1. Interno: coherencia ambiental e incorporación de la ambientalización al proyecto educativo institucional (PEI).	“Los acogidos al programa de ecoescuelas valoran más positivamente el impacto de las campañas de difusión y talleres de sensibilización ambiental que los que no disponen de programa”. “La asignatura valorada con mayor trabajo ambiental es conocimiento del medio”.
2. Clima interno, ambiente de trabajo en equipo: trabajo en red, transformación y democracia participativa.	“Un énfasis especial debería hacerse en el programa para que estas medidas nazcan del consenso entre los agentes de la comunidad educativa, como acciones de mejora ambiental participativa con un alto valor de prevención y gestión ambiental eficiente percibida como necesaria por parte de toda la comunidad”.
3. Disponibilidad de espacios verdes del centro e infraestructuras sostenibles coherentes e integradas en el proyecto educativo.	“Destacan las actividades referidas a hermoseamiento del recinto y mantenimiento de zonas verdes a favor de los centros con proyecto de ecoescuela”.

Fuente: elaboración propia.

Las debilidades de las escuelas se agrupan en tres subcategorías (Cuadro 10).

Cuadro 10. Debilidades de las ecoescuelas

Debilidades	Evidencias
1. Internas: escasa formación, horas asignadas, muchos y diversos proyectos, no integración curricular, falta de organización escolar y reticencia al cambio.	“Las asignaturas con menor consideración ambiental son matemáticas e idioma extranjero”.
2. Externas: coordinación, interdisciplinariedad y convenios económicos.	“La poca autonomía de los centros educativos impide disponer de mayor margen de negociación y maniobra en la coordinación de facto de materias, la confluencia de metas respecto a diferentes programas o la gestión de recursos con más autonomía”.
3. Diseño del programa: muchas fases, falta de indicadores y ausencia de un modelo de sostenibilidad.	“En temas de prevención de riesgos existen las condiciones necesarias para garantizar el derecho a una protección eficaz en materia de seguridad y salud, si bien los niveles alcanzados no son suficientes para alcanzar unos niveles óptimos de calidad y excelencia, de ahí que las valoraciones sean bajas”.

Fuente: elaboración propia.

Las amenazas identificadas sobre la escuela poseen un abanico de matices que influyen en la manera en la que se abordan; la falta de apoyo de la administración

y valores contrarios a la EA describen una situación muy diversa y dispersa que abarca a toda la comunidad educativa y su entorno (Cuadro 11).

Cuadro 11. Amenazas de las ecoescuelas

Amenazas	Evidencias
1. Descuido de aspectos ligados a la gestión ambiental de la organización.	“El programa descuida el aspecto de la gestión pura y dura de aspectos ambientales clave”. “Un punto débil importante es lo que sucede con el aislamiento térmico de los edificios, la solución de problemas arquitectónicos y adecuación de infraestructuras para una correcta gestión del uso de la energía en lo que se refiere a calefacción, ventanas...”.
2. Inercias tradicionales poco sostenibles en la gestión de recursos naturales.	“Una problemática generalizada está relacionada con el uso de estufas de leña, aparentemente considerado combustible de bajo coste... y amparado en una ausencia de normativa reguladora de sistemas de calefacción eficientes”. “...mientras que el uso eficiente de electricidad, combustible, agua, energías alternativas, transporte y contaminación acústica no muestran diferencias estadísticamente significativas [entre centros adscritos al programa y los que no lo están]”.

Fuente: elaboración propia.

Las oportunidades que se abren a la escuela se agrupan en cuatro ámbitos (Cuadro 12).

Cuadro 12. Oportunidades de las ecoescuelas

Oportunidades	Evidencias
1. Interno: actitud positiva e implicación de la comunidad educativa.	“Un medio para realizar de forma objetiva mejoras ambientales”.
2. General: globalizador e innovador, participación democrática, adaptación del currículo y apoyo de los municipios.	“La oportunidad de aunar las programaciones y acciones, que se suelen realizar de forma dispersa y poco estructurada, en torno a la temática ambiental”.
3. Característica del programa: trabajo en equipo, búsqueda del desarrollo sustentable, intercambio de experiencias y creación de redes.	“Extender el modelo al entorno próximo al centro y a otros centros educativos de la localidad”. “Una vía para establecer vínculos con otros centros y comunidades de características similares”. “Un instrumento útil para optimizar la gestión ambiental del centro en temas como energía, uso del agua, reciclaje, clima social de la organización, movilidad, aprovechamiento de recursos, gestión sostenible del edificio...”.
4. Oportunidades en la gestión de recursos.	“Las energías alternativas en los centros son apenas incipientes, el camino de la sensibilización a través de las ecoescuelas es una oportunidad a desarrollar”.

Fuente: elaboración propia.

DAFO referido a ayuntamientos

Como fortalezas de los ayuntamientos destacamos las dos áreas siguientes (Cuadro 13).

Cuadro 13. Fortalezas de las ecoescuelas (ayuntamientos)

Fortalezas	Evidencias
1. Acción dinamizadora y movilizadora de recursos y agentes personales.	“Relaciones con la administración local, facilitan el contacto y apoyo mutuo, agilizan la interacción territorial y ayudan a solucionar problemas ambientales del territorio que afectan a los centros educativos”.
2. Decisiones administrativas	“Contar con agentes municipales integrados en la Comisión Ambiental permite definir acciones más allá de la propia escuela, ligadas a la implementación de Agendas 21 y estrategias territoriales de desarrollo sostenible”.

Fuente: elaboración propia.

Las debilidades de los organismos públicos se agruparon en tres áreas (Cuadro 14).

Cuadro 14. Debilidades de las ecoescuelas (ayuntamientos)

Debilidades	Evidencias
1. Interno: trabajo lento, coordinación con representantes políticos, falta de asignación de responsables y voluntarismos.	“Tomar decisiones colegiadas y poner a todo el mundo de acuerdo en cuestiones triviales es, con frecuencia, muy complicado”.
2. Características del programa: no tiene definición de documentos y prácticas.	“Al ser un programa muy orientado al centro escolar, no se percibe desde las instituciones externas como espacio de colaboración múltiple”.
3. Coordinación macro: no ubicado adecuadamente en la Consejería de Educación, falta definir apoyos estructurales, falta de comunicación y carencia de información ambiental.	“La dependencia orgánica del programa en sectores de la administración vinculadas a lo ambiental, exime de responsabilidad e iniciativa a las administraciones educativas”.

Fuente: elaboración propia.

Las amenazas extraídas para los organismos públicos tienen una implicación que se manifiesta desde lo “políticamente correcto”, ya que al importar sólo el número de ecoescuelas, se puede suponer que se pretende mostrar lo que se realiza sin importar su contenido o su real trascendencia (Cuadro 15).

Cuadro 15. Amenazas de las ecoescuelas (ayuntamientos)

Amenazas	Evidencias
1. Búsqueda de rentabilidad política al programa tomando como base exclusiva estadísticas de centros implicados.	“Los informes que nos piden tienen un carácter meramente estadístico, obviando el fondo de la evaluación de logros del programa”.
2. Falta de misión estratégica de las organizaciones para actuar en cuestiones ambientales básicas.	“En aquellos espacios geográficos en los que existen altos niveles de contaminación ambiental, especialmente en lo que se refiere a contaminación del aire en ciudades con procesos industriales”. “Identificar áreas deficientes en las infraestructuras ha de llevar a diseñar medidas correctoras coordinadas, aun cuando algunas de las cuales muchas veces sean caras y conlleven asociadas acciones a medio y largo plazo que afecten a la arquitectura e infraestructura del centro”.

Fuente: elaboración propia.

En relación a las oportunidades, éstas se agruparon en tres ámbitos (Cuadro 16).

Cuadro 16. Oportunidades de las ecoescuelas (ayuntamientos)

Oportunidades	Evidencias
1. Interno: identifica y dimensiona la problemática ambiental, voluntarismo, implica a centro escolar.	“Contar con un elemento dinamizador y una plataforma de actuaciones relacionadas con las actividades y propuestas de la Agenda 21 local (A21L) prevista en la Cumbre de Río (1992)”.
2. Externo: implica o influencia a familias, vecinos y asociaciones, en este sentido el escenario principal es el pueblo.	“Con vistas al futuro de los pueblos se han abierto, entre otras, dos vías importantes: ser pueblos educadores y pueblos sustentables”.
3. Político-administrativo: colaboración entre administraciones.	“El programa ecoescuelas encaja con estos principios y, por otra parte, resulta un instrumento imprescindible por el papel que corresponde a la comunidad educativa escolar en la sociedad y el municipio”.

Fuente: elaboración propia.

Estrategias y líneas de acción sostenible

Las entendemos como un conjunto de acciones planificadas en el tiempo que se proponen para lograr la ambientalización sostenible de los centros educativos. Al referirnos a las estrategias, un aspecto fundamental a considerar es la mentalidad abierta y la innovación con la que hay que trabajar, lo que viene dado por el hecho de que no se conocen con exactitud las claves de solución de la crisis ambiental que afrontamos. Por eso hay que subrayar la importancia del proceso educativo que debe proporcionar, más que recetas, los recursos personales y colectivos para hacer frente a los retos que vayan surgiendo y para incorporar los cambios que se hagan necesarios (MMA, 1999).

El actual movimiento ciudadano e institucional de las A21L puede estimular la participación de los centros educativos, instaurando la A21E o la diversidad de programas que lleven a la ambientalización de los centros educativos de manera integral. Los recursos movilizadores por muchos ayuntamientos, y

el proceso metodológico experimentado a lo largo de los años, puede servir ahora a los centros que deseen iniciar una práctica coherente con la sustentabilidad (Fernández, 2002). Estas propuestas de abordaje de las problemáticas ambientales en los centros educativos evidencian, desde el metanálisis, la multiplicidad de estrategias que buscan dar respuesta a los diversos escenarios para proyectar una sociedad sustentable desde el centro educativo.

Las estrategias catalogadas (35 en total) podrían agruparse a su vez en tres subcategorías, basándonos para ello en los planteamientos de la red Ingurugela¹ del País Vasco, las Ecoles Verdes de Cataluña² y el SNCAE³ de Chile, donde se desarrolla la A21E como programa de ambientalización: a) innovación curricular y organizativa; b) gestión sostenible de la organización educativa; c) alianzas dinámicas con el entorno y relaciones abiertas con la comunidad.

En este contexto se presentan, a continuación, las estrategias identificadas, agrupadas en los tres bloques arriba señalados (Cuadro 17).

1 Ingurugela es la red de apoyo a los planes y programas de EA en el sistema educativo no universitario del Gobierno Vasco.

2 Ecoles Verdes es el programa promovido por la Generalitat de Catalunya, Dep. Territori i Sostenibilitat, encaminado a promover la sostenibilidad en los centros educativos.

3 El Sistema Nacional de Certificación Ambiental (Chile) establece estándares ambientales que miden la presencia del componente ambiental en tres ámbitos del quehacer educativo: curricular-pedagógico, gestión, relaciones con el entorno, asociatividad y acción local.

Cuadro 17. Acciones y estrategias extraídas de los estudios de ecoescuelas

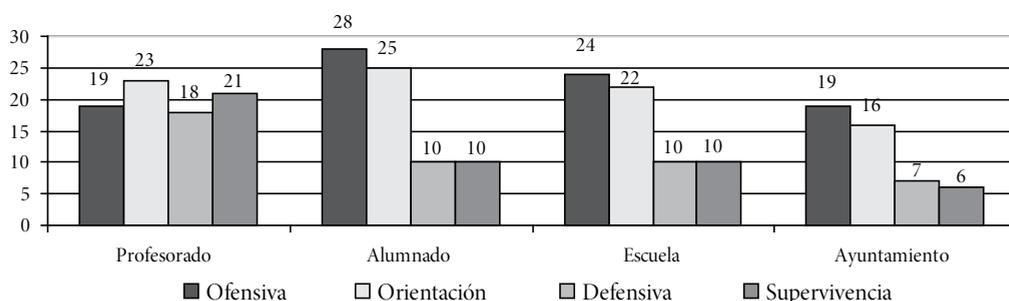
Estrategias	Acciones estratégicas
Innovación curricular y organizativa	“Introducir la EA en el currículo en sus distintas vertientes (disciplinas, transversalidad, proyectos)” “Planificar el horario de las actividades de EA” “Integrar en el Proyecto Educativo de Aula y Centro” “El papel de las nuevas tecnologías” “La formación del profesorado” “Manual de buenas prácticas” “Crear materiales de ayuda que faciliten la renovación del currículum” “Apoyo a las administraciones competentes e implicadas, desarrollando fórmulas de compensación horaria de profesores” “Incorporar la EA contextualizada en las actividades extraescolares” “La escuela como espacio para experimentar estrategias de sustentabilidad” “Un nuevo paradigma para el enfoque de los problemas ambientales y la búsqueda de soluciones”
Gestión sostenible de la organización educativa	“Ampliar plan de acción” “Evaluación sistemática” “Implicar a las administraciones con competencias en EA” “Propiciar la participación directa de los alumnos” “Proceso con pocas fases” “Sistema de criterios de calidad con repercusiones” “Asesoría personalizada por formadores de formadores” “Impulsar el intercambio de experiencias” “Enfoque hacia la mejora y la acción” “Trabajar en proyectos a medio y largo plazo” “Mejorar la coordinación y la cooperación entre los agentes sociales” “Procurarse información actualizada y mejorar la capacidad de gestión”
Alianzas dinámicas con el entorno y relaciones abiertas con la comunidad	“Aumentar objetivamente las exigencias mínimas para ser ecoescuela” “Establecer acuerdos con empresas y asociaciones” “Crear una comisión ambiental, foro ambiental o comité ambiental en cada centro escolar” “Contribuir a la formación ambiental de los profesionales de la comunicación” “Generar un entramado de redes formales e informales”

Fuente: elaboración propia.

A partir de las 35 estrategias analizadas podemos relacionar los agentes de la ecoescuela (profesorado, alumnado, escuela y ayuntamiento) con los cuatro tipos de

estrategias abordadas conceptualmente en este estudio (ofensiva, orientación, defensiva y de supervivencia), como muestra la Fig. 4.

Figura 4. Tipo de estrategia y su relación con los agentes de la ecoescuela



Fuente: elaboración propia.

A la luz del gráfico, se puede concluir lo siguiente:

- Las estrategias ofensivas se proponen con mayor notoriedad para el alumnado. Se presume que en la juventud, atrevimiento y riesgo se asumen con más facilidad y convicción.
- El profesorado se vislumbra como fundamental para la sustentabilidad del programa, ya que en él se concentran las estrategias defensivas y de supervivencia.
- El ayuntamiento tiene, en general, el menor número de estrategias que lo involucran; esto se hace visible en lo que son las estrategias defensivas y de supervivencia, haciendo evidente desde el análisis de los autores la visión de desconfianza e inoperancia de aquél para enfrentar las problemáticas y colaborar en la sustentabilidad de la ecoescuela.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio las podemos agrupar en el ámbito metodológico y en el de los resultados del propio estudio realizado.

Metodológicas

La adaptación de la técnica DAFO a la investigación metanalítica sobre una significativa muestra documental, ha permitido sacar a la luz los puntos fuertes y débiles del programa ecoescuelas, especialmente en el ámbito hispano-chileno, que es donde más hemos profundizado. Asimismo, nos ha proporcionado una panorámica de las líneas de acción estratégica por parte de estas instituciones. La sistemática del agrupamiento de los resultados en ambos tipos de análisis y sus relaciones mutuas contribuyen a lograr una visión más coherente del papel que juegan las ecoescuelas en el ámbito de la EA actual.

Resultados destacables

Pasando a la concreción de los resultados más relevantes, podemos destacar los siguientes:

- Las *fortalezas* de las ecoescuelas vienen de la mano de un profesorado ambientalmente comprometido, con afán colaborativo y dotes de liderazgo; de un alumnado implicado y abierto a relacionarse con el entorno; de un centro que integra la ambientalización en el Proyecto Educativo Institucional, que respira un clima interno propicio y que dispone de infraestructuras coherentes con los objetivos de las ecoescuelas; y de un ayuntamiento que colabora personal y administrativamente.
- Las *debilidades* identificadas se relacionan con un profesorado con una baja motivación y conciencia ambiental, que deriva responsabilidades y que trabaja en un entorno poco propicio; con un alumnado escasamente formado y proclive a la cultura de la sostenibilidad, al que no se le concede protagonismo y en un entorno escolar desfavorable; con un centro con excesivas demandas externas e inercia en su funcionamiento, escasa coordinación y que no dispone de un modelo de sostenibilidad donde enmarcar y evaluar sus acciones proambientales; y con un ayuntamiento que no asigna responsables al programa, no lo dota de contenido ni lo coordina con instancias superiores.
- Las *amenazas* que se ciernen sobre este programa están asociadas a un profesorado con rigideces en su sistema de trabajo, sin un liderazgo claro y con un fatalismo en su apreciación de los problemas ambientales; a un alumnado desorientado en cuanto a la meta que se persigue y los medios requeridos para ello, así como en la percepción de

la falta de colaboración municipal; a un centro preso de las rutinas diarias que le impiden afrontar una gestión sostenible de sus recursos; y a un ayuntamiento cuyo único horizonte es la rentabilización política de sus actuaciones, en lugar de disponer de una visión estratégica y coordinada con los centros sobre aspectos ambientales básicos.

- Las *oportunidades* que se plantean tienen que ver con un profesorado que puede coordinarse con sus compañeros en el currículo y en los recursos, así como integrarse en redes estables, y que puede formarse en estas temáticas y participar en proyectos específicos; con un alumnado al que se estimula en su participación activa e innovadora en situaciones reales, como medio para que adquiriera una concienciación sobre los problemas ambientales y los valores democráticos, en un entorno interno y externo favorable a ello; con un centro abierto y participativo, con un clima democrático e innovador, que gestiona bien sus recursos y bien relacionado con las instituciones y con otros centros; y con un ayuntamiento que valora la problemática ambiental, implica a la sociedad y colabora con otras administraciones.

En cuanto a las *estrategias* previstas para afrontar los retos del análisis anterior, éstas pueden agruparse en torno a que la ambientalización curricular del centro impregne sus acciones, sus protagonistas y su gestión sostenible en los múltiples ámbitos que ello

conlleva (internos y externos), y fomente las alianzas con otros agentes sociales e institucionales.

Cuando las estrategias anteriores se cruzan con los protagonistas principales a través de la clasificación de aquéllas en ofensiva, orientación, defensiva y de supervivencia, emergen las figuras del alumnado y del centro como motores del cambio, el profesorado como garante de su mantenimiento y, con menor importancia, los ayuntamientos.

Es preciso destacar que se presenta un abanico de posibilidades en cuanto a las estrategias específicas a desarrollar. La organización educativa deberá tratar de, en la medida de sus posibilidades, aprovechar oportunidades, mantener y potenciar sus fortalezas, contrarrestar las amenazas y corregir sus debilidades. En general, se puede afirmar que las estrategias para cada uno de los generadores de los programas de ambientalización de centros educativos se superponen, aunque en número y combinación se nota una amplia diferencia. Por ello, debe analizarse concienzudamente la estrategia a aplicar para cada caso y situación, ya que dependiendo del agente promotor de la ecoescuela afectado, las consecuencias pueden ser diametralmente distintas.

Lo descrito hasta aquí ha pretendido analizar un programa escolar que representa un paso adelante hacia una verdadera ambientalización educativa, aunque somos conscientes de su limitado alcance frente a un modelo socioeconómico que a veces utiliza o avala pequeños gestos, como el de estos centros, para ocultar la verdadera cara de su visión depredadora de lo ambiental, y de las consecuencias sociales presentes y futuras que ello acarrea.

REFERENCIAS

- APPLE, Michael (1986), *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- AZNAR, Pilar (2003), "Participación de las agencias educativas en el desarrollo sostenible a nivel local: hacia una Agenda 21 escolar", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 225, pp. 223-242.

- BORDIEU, Pierre (2011), *Las estrategias de la reproducción social*, México, Siglo XXI.
- BREITING, Soren, Michela Mayer y Finn Mogensen (2005), *Criterios de calidad para escuelas de EDS: guía para mejorar la calidad de la educación para el desarrollo sostenible*, Viena,

- Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, en: <http://www.ensl.org/media-global/downloads/Publications/211/QC-ESP.pdf> (consulta: 1 de octubre de 2012).
- BURGOS, Óscar, José Gutiérrez y F. Javier Perales (2012), "La evaluación de la calidad en las ecoescuelas: un estudio comparado entre Chile y España", *Interciencia*, vol. 37, núm. 5, pp. 340-348.
- CONDE, María Carmen, Ángel Moreira, Samuel Sánchez y Vicente Mellado (2010), "Una aportación para las 'escuelas sostenibles' en la década de la educación para el desarrollo sostenible", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, núm. 7, pp. 363-374, en: <http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/viewFile/52/50> (consulta: 3 de diciembre de 2012).
- FERNÁNDEZ, Antonio (1995), *Métodos para evaluar la investigación psicopedagógica*, Madrid, Síntesis.
- FERNÁNDEZ, Asunción (2002), *Educación para la sostenibilidad. Agenda 21 Escolar: una guía para la escuela*, Bilbao, Departamento de Ordenamiento del Territorio y Medio Ambiente del Gobierno Vasco.
- GLASS, Gene V. (1976), "Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research", *Educational Researcher*, vol. 5, núm.10, pp. 3-8.
- Gobierno de España-Ministerio de Medio Ambiente (MMA) (1999), *Libro blanco de la educación ambiental en España*, Madrid, MMA.
- GONZÁLEZ, Edgar y Miguel Ángel Arias (2009), "La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 124, pp. 58-68.
- GUTIÉRREZ, José (2011), *La educación ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*, Madrid, La Muralla.
- GUTIÉRREZ, José (2007), *Agenda 21 Escolar: educación ambiental de enfoque constructivista*, Valsáin, Segovia, CENEAM, en: http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/2007_02gutierrez.pdf (consulta: 15 de septiembre de 2012).
- LAGO, Julio y Lorenzo Sevilla (2008), "Análisis DAFO de los Picos de Europa de León", *Pecunia: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, vol. 7, pp. 125-148.
- LÓPEZ, Ramón (2003), "Panorámica de la evolución de la Educación Ambiental en España", *Revista de Educación*, núm. 331, pp. 241-264.
- MACLAREN, Peter y Joe L. Kincheloe (2008), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Graó.
- MAYER, Michela (2009), "Escenarios y criterios para la evaluación de la calidad de la educación ambiental en las escuelas", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 29, núm. extraordinario, pp. 1894-1897.
- MEJÍA, Fernando (2004), "El Programa Escuelas de Calidad en el marco de la política de descentralización educativa en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV, pp. 165-192.
- MELENDRO, Miguel (2003), "Educación y globalización: educar para la conciencia de los límites", *Educación XXI*, vol. 6, pp. 235-246.
- MURGA, María de los Ángeles (2009), "La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 239-262.
- NOVO, María y María José Bautista (2012), "Análisis de la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las revistas científicas españolas", *Revista de Educación*, núm. 358, pp. 583-597.
- PETERS, Michael A. y Edgar González-Gaudio (2008), *Environmental Education: Identity, politics and citizenship*, Rotterdam, Sense.
- POPKWITZ, Thomas S. (1988), *Paradigma e ideología en la investigación educativa*, Barcelona, Mondadori.
- SCOTT, Willian (2011), "Sustainable Schools and the Exercising of Responsible Citizenship: A review essay", *Environmental Education Research*, vol. 17, núm. 3, pp. 409-423.
- STEVENSON, Robert B. (2008), "A Critical Pedagogy of Place and the Critical Place(s) of Pedagogy", *Environmental Education Research*, vol. 14, núm. 3, pp. 353-360.
- TONUCCI, Francesco (2009), "Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños", *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 147-168.
- UNESCO (1992), *Agenda 21*, capítulo 36.3, en: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21toc.htm> (consulta: 18 de julio de 2012).
- UNESCO (2008), *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio comparativo explicativo (SERCE)*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO-OREALC.
- VAL, Isabel y José María Corella (2001), *Sistemas de salud. Diagnóstico y planificación*, Madrid, Díaz de Santos.
- WEISSMANN, Hilda y Antonia Lladrés (2001), *Guía para hacer la Agenda Escolar 21*, Madrid, Ministerio de Medio Ambiente.

H O R I Z O N T E S



[*horizontes*]

Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización

IMANOL ORDORIKA* | MARION LLOYD**

Los autores de este trabajo hemos abordado, desde hace tiempo, el estudio del cambio en las instituciones de educación superior (IES) desde la perspectiva de la sociología política, sobre la base de las teorías del Estado y del poder. Es posible identificar una repolitización de las universidades que se debe, en gran medida, a las nuevas demandas contrapuestas que generan tensiones estructurales: producir mano de obra calificada para el mercado global, tomar un papel líder en fomentar la “economía de conocimiento”, y democratizar el acceso para grupos desfavorecidos, entre otras exigencias. En este contexto, argumentamos que es aún más necesario analizar a las IES desde un marco teórico que tome en cuenta las relaciones de poder, dentro y fuera de las instituciones. Finalmente, proponemos una perspectiva analítica enfocada en la hegemonía, que permite una mejor comprensión de los grandes cambios que enfrentan las IES en la era de la globalización.

The authors of this work have, for some time, addressed the study of change in higher education institutions from a political sociological perspective, and based on theories on the State and power. A re-politicization of universities can be identified due, in large part, to the new competing demands that generate structural tensions: to produce skilled manpower for the global market, to take a leading role in promoting the “knowledge economy,” and to democratize access for disadvantaged groups, among other requirements. In this context, the authors argue that it is even more necessary to analyze this institutions from a theoretical framework which takes into account the power relations within and without these institutions. Finally, an analytical perspective focused on hegemony is proposed, which permits increased understanding of the major changes facing higher education institutions in the era of globalization.

Palabras clave

Teoría crítica
Estado
Educación superior
Globalización
Hegemonía
Conflicto y poder

Keywords

Critical theory
State
Higher education
Globalization
Hegemony
Conflict and power

Recepción: 15 de enero de 2014 | Aceptación: 10 de marzo de 2014

* Universidad Nacional Autónoma de México-Investigador titular del Instituto de Investigaciones Económicas. Doctor en Ciencias Sociales y Educación, Universidad de Stanford. Líneas de investigación: Estado y políticas educativas en México; poder, política y cambio en la educación superior; teoría social y educación. Publicaciones recientes: (2014), “Governance and Change in Higher Education: the debate between Classical Political Sociology, new institutionalism and critical theories”, *Bordón*, vol. 66, núm. 1, pp. 107-122; (2013), “Una nueva hegemonía: gestación de la Ley Orgánica de 1944-1945”, en R. Domínguez-Martínez (coord.), *Historia general de la Universidad Nacional en el siglo XX. Un nuevo modelo de universidad. La UNAM entre 1945 y 1972*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), pp. 23-41. CE: ordorika@unam.mx

** Universidad Nacional Autónoma de México- Coordinadora de proyectos de investigación en la Dirección General de Evaluación Institucional. Maestra en Estudios Latinoamericanos, UNAM. Líneas de investigación: indicadores sobre educación superior; educación comparada y educación superior. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con I. Ordorika), “A Decade of International University Rankings: A critical perspective from Latin America”, en P.T.M Marope, P.J. Wells y E. Hazelkorn (eds.), *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and misuses*, París, UNESCO, pp. 209-231; (2012, en coautoría con J. Martínez Stack e I. Ordorika), *Los académicos de tiempo completo en México y Brasil: diferencias y semejanzas, un enfoque comparativo*, México, UNAM-Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI). CE: marionlloyd@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

En el artículo “Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior” (Ordorika, 2001) se planteó la necesidad de abordar el estudio del gobierno y el cambio en la educación superior desde la perspectiva de la sociología política, a partir de un marco conceptual que tomara en cuenta la naturaleza del Estado y las teorías sobre el poder. Se señalaba entonces que, desde su aparición en Europa en el siglo XII, las universidades han sido escenario de conflicto político y controversia, primero bajo el control de la Iglesia o la Corona, y después como instituciones políticas centrales para el Estado moderno. Como tales, son escenarios en donde se han expresado exigencias sociales en conflicto: por un lado, por acciones favorables a la acumulación de capital y la reproducción de las estructuras de clase existentes; y, por el otro, en demandas para incrementar el acceso y la equidad social (Ordorika, 2003). A más de diez años de distancia, resulta pertinente analizar estas contradicciones en el marco de la lucha por la hegemonía económica, política y cultural que se ha intensificado en las últimas décadas, como resultado de las cambiantes dinámicas del poder en la globalización.

Entre las transformaciones fundamentales que han afectado, desde fines del siglo XX, a las instituciones de educación superior (IES), está la mercantilización de la educación y de sus “productos”, así como la reducción generalizada del compromiso social en la esfera de lo público (Boggs, 1997; Pusser, 2011); éste ha sido reemplazado por nociones prioritarias de responsabilidad individual y competitividad en el mercado. También han impactado el énfasis en la rendición de cuentas, la flexibilización y las políticas de calidad; las importantes reducciones al financiamiento público; los intentos de profundizar y dar prioridad a la vinculación con el mundo empresarial; así como la

demanda de trabajadores capacitados para la economía global del conocimiento, entre otras políticas.

Estos cambios, que han sido impulsados a partir de una lógica hegemónica de gestión orientada hacia el mercado, han provocado resistencias tanto entre los grupos dominantes como en los subalternos (Jessop, 2000). El conflicto resultante puede verse como una señal de la repolitización de la educación superior. Entre las nuevas esferas de confrontación política están las disputas en torno a las medidas de acción afirmativa en Estados Unidos y Brasil; las protestas contra la exorbitante deuda generada por los préstamos estudiantiles en Estados Unidos, Gran Bretaña, Chile y Colombia; así como las reacciones en contra del paradigma de los *rankings* internacionales de universidades en América Latina y otras regiones. Los conflictos no se restringen a las instituciones públicas, ya que las universidades privadas también se encuentran bajo la influencia del Estado, dependen en muchos casos del financiamiento gubernamental, y llevan a cabo objetivos estatales más amplios (Pusser, 2008; Pusser y Marginson, 2012).

Como instituciones del Estado, las universidades se han visto obligadas a responder tanto a exigencias contradictorias de fuerzas que operan en el mercado como a una amplia gama de demandas sociales. Las configuraciones institucionales difieren dependiendo del contexto regional e histórico, de las tradiciones universitarias y del tipo de instituciones de que se trate, entre otros factores. Sin embargo, las universidades en casi todo el mundo siguen patrones de comportamiento comunes. Estos patrones revelan, entre otras cosas, que las transformaciones de la educación superior son, en gran medida, el resultado de dinámicas de poder internas y externas, con implicaciones que rebasan ampliamente los recintos universitarios. En suma, el cambio en la educación superior es resultado de relaciones de poder y de la política. Según Slaughter:

¹ Los autores queremos agradecer a Simon Marginson, Humberto Muñoz, Brian Pusser y Roberto Rodríguez por sus comentarios críticos y sugerencias que nos permitieron enriquecer este trabajo.

Puede resultar necesario concebir al Estado y a la educación superior como participantes de múltiples, y a veces enfrentadas, funciones simultáneamente. Por ejemplo, ambos, Estado y educación superior, son sujeto y objeto de disputa. Son escenarios de conflicto en los que diversos grupos intentan obtener la hegemonía ideológica; pero al mismo tiempo, para los miembros de grupos contrincantes, son también recursos para sus propósitos de movilización política en escenarios externos (1988: 245).

De manera similar, Pusser sostiene que la universidad debe ser entendida como “una institución con valor político, tanto simbólico como instrumental, en disputas más amplias por el poder y la autoridad del Estado” (2004: 3). En su análisis de la decisión de la Junta de Patronos (Board of Regents) de la Universidad de California, que canceló el uso del origen étnico como criterio de admisión en 1995, resalta la diversidad de los actores políticos participantes en el debate y las amplias repercusiones de la decisión. Tras décadas en que la universidad fue vista como defensora de las políticas de acción afirmativa, ésta fue incapaz de reconciliar su vocación y objetivos con las presiones políticas externas:

Conforme las universidades públicas se convierten cada vez más en escenarios de disputa en torno a la asignación de los escasos fondos gubernamentales, resulta imprescindible entender los usos de la universidad como un instrumento en contiendas políticas más amplias, así como el papel del

Estado en el suministro de la educación superior pública (Pusser, 2004: 2).

Nosotros sostenemos que las universidades no sólo participan en el conflicto político con el Estado, sino que en sí mismas son instituciones políticas del Estado² y que, como tales, desempeñan un papel fundamental en la disputa por la hegemonía (Ordorika, 2001; 2003; 2004). “Las organizaciones de educación superior deben ubicarse en un contexto más amplio como instituciones del Estado y, en consecuencia, como escenarios de la lucha de clases” (Ordorika, 2001: 83). Argumentamos además que estos conflictos han adquirido una renovada intensidad en la era de la globalización. Siguiendo líneas de reflexión análogas, en el contexto de los *rankings* internacionales de universidades, Pusser y Marginson sostienen que “las organizaciones postsecundarias de Estados Unidos [y del resto del mundo] pueden ser convenientemente conceptualizadas como instituciones políticas del Estado” (2012: 91-92).

Dicho énfasis en la naturaleza política de la educación superior representa un distanciamiento de las corrientes predominantes en este campo de estudio. A excepción de un breve periodo entre finales de la década de los años sesenta e inicios de los setenta, en el que los movimientos estudiantiles en casi todo el mundo centraron la atención en los conflictos al interior de las universidades, las perspectivas políticas han estado mayoritariamente ausentes en el estudio de la educación superior (Ordorika, 2003; Pusser, 2004).³ En cambio, desde principios de la década de los años setenta los estudios han tendido a utilizar

2 En un sentido general se entiende al Estado como una condensación de relaciones sociales en estructuras, normas, instituciones, culturas, creencias y percepciones en las que los individuos ceden algunas de sus libertades individuales a un ente complejo para que éste organice la convivencia armónica de la sociedad (Hobbes, 1980). Sin embargo, el Estado no es un ente monolítico ni representa el “bien común” o a la pluralidad de la sociedad; a través de éste se ejerce la dominación de clase, al tiempo que en él se expresa la confrontación entre las clases, entre grupos dominantes y subalternos (Poulantzas, 1978). De este modo, tanto la hegemonía de clase como la confrontación entre grupos dominantes y subalternos se expresa en instituciones del Estado, en este caso en las universidades (Gramsci, 1971).

3 Distintos autores a lo largo de casi dos siglos han hecho referencia al conflicto o analizado las relaciones de carácter político en las universidades. Entre otros podemos señalar a Kant y Ortega y Gasset; a reformistas latinoamericanos como Deodoro Roca, Mariátegui y Mella; y más recientemente a autores como Portantiero, Guevara y Martínez della Rocca. Ninguno de ellos, sin embargo, se planteó como objetivo desarrollar conceptualizaciones teóricas completas para el análisis de la educación superior desde una perspectiva política.

planteamientos estructuralistas que minimizan el papel del Estado y otras fuentes de poder institucional como impulsores del cambio al interior de los centros de educación superior.

Las teorías predominantes tienden a ver al Estado como fuente de financiamiento, o como una entidad intrusa que interfiere con el desarrollo de la formación profesional y científica (Slaughter, 1988). Al mismo tiempo, adoptan la noción implícita de que el Estado es una institución pluralista que representa los intereses de la sociedad en general, en vez de los de los grupos dominantes (Rhoades, 1992). Esta perspectiva se sustenta en el poderoso mito de la naturaleza apolítica de la educación (Wirt y Kirst, 1972), que presenta a las IES como organizaciones autónomas, políticamente neutrales, sustentadas en su capacidad profesional y comportamiento racional (Ordorika, 2004; Rhoades, 1992). Por lo tanto, los conflictos políticos universitarios son vistos como anomalías que alteran el *statu quo* —supuestamente armónico, plural y en el que no se reconocen la existencia de intereses diversos— en vez de una parte fundamental de la vida universitaria (Pusser, 2004).

Estas teorías han servido para reproducir las relaciones de poder existentes en la educación superior. “La negación de la política es discurso esencial para el ejercicio del poder y la legitimación de los grupos dominantes, además de elemento basal de la práctica política universitaria” (Ordorika y López, 2007: 478). En situaciones de abierto enfrentamiento, los grupos dominantes, dentro y fuera de la universidad, frecuentemente recurren a esta tradición de apoliticismo para descalificar y denigrar a los actores y movimientos sociales involucrados en los conflictos universitarios. Éste fue el caso de los enfrentamientos entre autoridades y sindicatos en la Universidad Nacional Autónoma de México durante los años setenta, cuando miembros del último grupo fueron acusados de ser “políticos” y “ajenos a la Universidad” (2007: 478). La misma caracterización peyorativa se aplicó a los

movimientos estudiantiles de 1986-1987 y de 1999-2000 (Ordorika, 2003).

La tendencia generalizada de ignorar al Estado, posiblemente se ha visto fortalecida por las teorías predominantes sobre los efectos de la globalización que postulan su debilitamiento o disolución (Rosecrance, 1999) y la consecuente disminución de su capacidad para formular políticas, incluyendo las referentes al nivel universitario. Las corrientes teóricas predominantes son proclives a ver los cambios estructurales actualmente en curso en la educación superior, como consecuencia inevitable de la globalización, sin tomar en cuenta la naturaleza política de la drástica reducción del financiamiento público o la nueva cultura de la evaluación, entre otros procesos. Asimismo, tampoco reconocen los conflictos generados por dichas políticas, particularmente entre los grupos sociales dominantes y los subalternos (Weisbrod *et al.*, 2008).

Sin embargo, nosotros sostenemos que estas perspectivas simplifican excesivamente las cambiantes dinámicas de poder generadas por la globalización, en las que el papel del Estado nacional se ha transformado, pero no necesariamente ha disminuido.

En este contexto, consideramos que los enfoques políticos proporcionan un marco esencial para comprender los efectos de la globalización en la educación superior. Hoy más que nunca, las IES desempeñan un papel crítico en los esfuerzos del Estado por competir en la economía mundial del conocimiento, así como en satisfacer la necesidad del sector productivo de contar con una fuerza de trabajo globalizada. Sin embargo, esa relación se complica por la decreciente responsabilidad económica del Estado ante la educación superior y la consecuente presión que enfrentan instituciones y académicos para obtener fuentes alternativas de financiamiento (Ordorika, 2004).

Según Slaughter, los conflictos en la educación superior se expresan en torno a los “asuntos políticos fundamentales”: el acceso, los usos sociales del conocimiento (formación,

investigación y extensión) así como la asignación de recursos (1990: 30); cuestiones, todas ellas, de una naturaleza profundamente política. De manera similar, Pusser (2004) sitúa el origen de las tensiones en las exigencias contrapuestas para que las universidades impulsen el desarrollo económico y la competitividad, y al mismo tiempo amplíen el acceso de grupos sociales históricamente marginados

En las últimas décadas algunos académicos han analizado la educación superior a partir del desarrollo de perspectivas políticas. Este enfoque, que intenta llenar un vacío clave en dicho campo de investigación, incorpora las teorías del Estado y la economía política dentro de un análisis más amplio acerca de los efectos combinados que ha tenido en las IES el deterioro del Estado de bienestar y la entronización de la globalización. Esta perspectiva, en particular, cuestiona la noción preponderante de que las universidades son instituciones apolíticas y autónomas, así como que la academia es, de alguna manera, un espacio privilegiado exento de presiones externas (Marginson, 2007; Pusser, 2006).

Este artículo pretende contribuir a la profundización de estas perspectivas teóricas, centrándose en el papel que desempeñan las universidades en la lucha por la hegemonía en la era de la globalización. Iniciamos con un breve resumen de la historia de las disputas políticas al interior de las universidades, desde sus orígenes en Italia y Francia en el siglo XII. Posteriormente, examinamos las teorías predominantes sobre las relaciones de autoridad en la educación superior a partir de los años setenta, haciendo hincapié en las limitaciones de esos modelos y perspectivas analíticas —en particular, la ausencia de teorías explícitas sobre el Estado—. A continuación, describimos los principios fundamentales de la globalización y las teorías contradictorias sobre sus repercusiones en los Estados nacionales y en las universidades mismas. Por último, proponemos un modelo hegemónico para el estudio de la política, el gobierno y el

cambio en la educación superior, que busca contribuir a las teorías críticas del Estado y el conflicto en la educación superior.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LAS UNIVERSIDADES Y SUS CONFLICTOS

Desde sus orígenes en Europa durante el siglo XII, las universidades han ocupado una posición privilegiada en la sociedad. Sin embargo, su potencial para conformar procesos culturales y económicos también las convierte en escenarios de contiendas políticas. El término *universitates* originalmente hacía referencia a comunidades, asociaciones técnicas o corporaciones públicas que surgieron en Europa (Rashdall, 1936) a través de un proceso que emuló la organización de los gremios (Le Goff, 1980). A fin de aprender un oficio, los estudiantes se relacionaban con profesionistas de renombre, llamados doctores, lo cual condujo a la creación de la nueva relación maestro-aprendiz. La enseñanza gradualmente se convirtió en una forma de vida particular, a través de la cual los estudiantes buscaron acuerdos corporativos especiales frente a la Iglesia, las autoridades seculares y el resto de la sociedad (Le Goff, 1980).

Las primeras universidades se fundaron en Italia y Francia en el siglo XII, y a pesar de que muy pronto se volvieron poderosas, no eran completamente independientes de la Iglesia o el Estado. La Universidad de Bolonia, una iniciativa encabezada en gran medida por estudiantes, obtuvo grandes privilegios y potestades como resultado del enfrentamiento entre el Papa y el Emperador (Luna, 1987b). Mientras tanto, en París, la universidad surgió a partir de las escuelas catedralicias de Notre Dame y mantenía fuertes vínculos con la Iglesia, aunque los maestros ejercían un control considerable de la institución (Le Goff, 1993; Wences Reza, 1984).

A pesar de sus diferencias, ambas instituciones gozaron de un importante grado de autonomía debido a la ausencia de una fuente única y centralizada de poder en las

sociedades medievales (Luna, 1987a). No obstante, las demandas universitarias para obtener libertades académicas y administrativas, así como los esfuerzos de los distintos poderes para ejercer un control externo sobre las instituciones, constantemente provocaron conflictos (Le Goff, 1993; Luna, 1987b). El resultado fue la migración de profesores y estudiantes hacia una segunda ola de universidades europeas (Brunner, 1990). Entre éstas estaban las universidades de Vicenza (1204) y de Padua (1220), ambas fuertemente influidas por el modelo laico y centrado en los estudiantes de la universidad de Bolonia (Perkin, 1984).

Con el tiempo, el modelo italiano de universidad sucumbió a los controles externos del Papa y la Comuna, pero dio nacimiento a una fuerte tradición de participación estudiantil (Perkin, 1997). Entretanto, el modelo centrado en la Iglesia de la Universidad de París inspiró la creación de universidades en España y Portugal, entre ellas, las de Salamanca, Alcalá, Barcelona y Lisboa (Brunner, 1990), así como las de Oxford (1167) y Cambridge (1209), en Inglaterra. Finalmente, el modelo de París dio origen a la tradición universitaria que predomina hasta nuestros días, en la que los académicos supervisan a los estudiantes y el proceso de aprendizaje (Perkin, 1984).

Como institución, la universidad creció aceleradamente a lo largo del continente europeo, en donde desempeñó un papel clave como impulsora del cambio político y social. Sin embargo, este proceso no estuvo exento de conflictos, que se reflejaron al interior de las universidades durante la Ilustración y la Revolución Industrial. Esto finalmente condujo a que el control sobre la educación superior se desplazara de la Iglesia al Estado (Perkin, 1984; 1997).

En América Latina, donde las primeras universidades se establecieron durante el siglo XVI, las instituciones frecuentemente se vieron atrapadas en medio de los enfrentamientos Iglesia-Estado (Brunner, 1989; González-Polo, 1983; Lanning y Valle, 1946), mismos que continuaron a lo largo de los primeros años de

independencia. Uno de los conflictos más relevantes fue el movimiento por la autonomía universitaria en Córdoba, Argentina, durante 1918 (Portantiero, 1978), que después tuvo réplicas a lo largo del continente.

En parte debido al rápido incremento de la matrícula durante la posguerra, los conflictos políticos volvieron a estallar durante la década de los años sesenta, con el surgimiento de movimientos estudiantiles en muchos países (Ehrenreich y Ehrenreich, 1969; Lipset y Altbach, 1969). Las revueltas estudiantiles ocurridas en Francia, México y Alemania; así como en Berkeley, Columbia y Kent State, en Estados Unidos, hicieron que un buen número de académicos comenzaran a abordar la naturaleza política de la educación superior a lo largo de la siguiente década (Mets y Peterson, 1987). Sin embargo, estos enfoques pronto perdieron influencia y dieron paso a un nuevo énfasis sobre los aspectos gerenciales del gobierno y la administración universitaria, a partir de la década de los setenta.

TEORÍAS PREDOMINANTES SOBRE EL GOBIERNO Y EL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A pesar de la existencia de ocho siglos de conflictos al interior de las universidades, las concepciones contemporáneas sobre el gobierno y la autoridad universitaria tienden a minimizar los factores políticos en favor de enfoques funcionalistas, los cuales, por un lado, se centran exclusivamente en las estructuras de gestión o, por el otro, sólo contemplan los procesos de toma de decisiones. Ambas vertientes, que analizan sus objetos de estudio como relaciones causales deterministas entre sectores sociales, constituyen enfoques que proporcionan análisis útiles, pero incompletos, de las dinámicas de poder y cambio en la educación superior (Ordorika, 2003; Pusser, 2008).

Los planteamientos sobre la autoridad más frecuentes se ocupan primordialmente de las funciones gerenciales de la universidad y los

procesos de toma de decisiones (Ordorika, 2001), y postulan que las universidades cambian mediante respuestas racionales a cuestiones de ineficiencia interna, crecimiento organizacional e incremento de la complejidad (Clark, 1983). Unos cuantos estudios también sugieren que las políticas internas y las dinámicas del interés impulsan el cambio en las IES, donde los líderes administrativos sopesan varios intereses al tomar decisiones (Baldrige, 1971). Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas teorías tienden a exagerar la homogeneidad y la armonía internas, y más notablemente, no dan cuenta de los efectos que los requerimientos externos tienen sobre las universidades, ni de la naturaleza conflictiva de las exigencias internas y externas. En realidad, el desarrollo organizacional de las universidades con frecuencia responde a dinámicas que contradicen la racionalidad interna de los acuerdos burocráticos o colegiados.

Otras posiciones contrastan con los enfoques organizacionales al presentar el cambio como una imposición exterior. Éstas perciben la dinámica universitaria como una función de las estrategias internas adoptadas por las instituciones para adaptarse o minimizar la influencia de entornos mayoritariamente hostiles o perjudiciales, como en el caso de las respuestas organizacionales a los comportamientos del mercado (Massy, 1992). Por su parte, las teorías de la dependencia de recursos sostienen que las universidades cambian para incrementar sus probabilidades de supervivencia en contextos de escasez (Pfeffer y Salancik, 1978; Slaughter y Leslie, 1997).

Sin lugar a dudas, tanto los mercados como los recursos son elementos extremadamente importantes en la transformación de la educación superior, particularmente en la era de la globalización. Sin embargo, ofrecen muy pocas explicaciones sobre la manera en que las universidades definen aquellos recursos que consideran clave, o las decisiones que toman para intentar obtenerlos. Además, estas teorías muestran limitaciones para explicar por qué muchas

universidades han resistido, o permanecen impasibles, ante las exigencias de los mercados laboral y económico; preservan formas de organización y gobierno distintivas; y permanecen altamente subsidiadas (Ordorika, 2003).

Otro conjunto de teorías resalta la importancia de la cultura y su influencia en las dinámicas organizacionales. Este enfoque se centra más en los procesos que en las estructuras y enfatiza la relación entre el sujeto y la organización. Por ejemplo, los teóricos institucionalistas explican el cambio en la educación superior como una respuesta a demandas sociales y culturales que exigen conformidad con sistemas establecidos de creencias compartidas (Clark, 1983; Meyer y Rowan, 1978). En conjunto, estas perspectivas han aportado una muy necesaria dimensión cultural al estudio de la educación superior.

Sin embargo, al igual que otros enfoques, desatienden áreas de conflicto y disputa, tanto al interior como al exterior de las instituciones; y pasan por alto que los mitos institucionales y las percepciones culturales definen, y a su vez, son moldeadas por conflictos políticos en el ámbito organizacional y en el de la sociedad. Pusser y Marginson (2012: 96) señalan que “existe un conflicto no reconocido entre quienes detentan el poder y los intereses más amplios de la sociedad civil”. Este conflicto se reproduce al interior de las propias instituciones, provocando tensiones que han adquirido una renovada importancia en la era de la globalización.

EL DEBATE EN TORNO A LA GLOBALIZACIÓN

Para analizar los efectos de la globalización en las IES, comenzaremos por delinear las principales características que definen a esta última fase del desarrollo capitalista. Tanto en el discurso cotidiano como en el de las ciencias sociales, la globalización se ha convertido en una noción que abarca tanto, que en su búsqueda por ser un concepto inclusivo, oscurece un conjunto de procesos, ideas,

políticas y estructuras. Al igual que la noción de industrialización, la globalización describe un periodo caracterizado por dinámicas, ideologías, formas e instituciones singulares.

La vaguedad y ambigüedad del concepto mismo explican la multiplicidad de definiciones, perspectivas y discusiones sobre la globalización (Altbach y Balán, 2007; Carnoy y Rhoten, 2002; Castells, 1996; Marginson *et al.*, 2010; Putzel, 2005; Sen, 2002; Stiglitz, 2002). Entre los intercambios más destacables al respecto están: las discusiones en torno al grado en que este fenómeno constituye una novedad, a la luz de otras instancias históricas de internacionalización económica y cultural (Lechner y Boli, 2000); los debates sobre la magnitud en que la acumulación de capital ha trascendido a los Estados nacionales para convertirse esencialmente en un fenómeno supranacional o transnacional (Carnoy, 1993); o la polémica acerca del papel y el poder de los Estados nacionales frente a la globalización (Evans 1997; Jessop, 2000; Marginson *et al.*, 2010; Rosecrance, 1999; Stiglitz, 2002; 2006).

En general, un buen número de autores coincide en que la esencia de esta fase del desarrollo capitalista radica en el hecho de que los procesos económicos, las interacciones sociales, la política, la cultura, e inclusive las relaciones individuales, trascienden las fronteras nacionales (Muñoz, 2011). Estos intercambios suceden a un ritmo prácticamente instantáneo, en un mundo que se ha vuelto más pequeño debido a las tecnologías de la información, las comunicaciones digitales y los medios de transporte modernos. El espacio y el tiempo son redefinidos por interacciones que ocurren en tiempo real y a escala planetaria (Castells, 1996).

Por otra parte, en la literatura sobre la globalización encontramos pocas explicaciones sobre sus múltiples dimensiones. Manuel Castells (1996; 1997; 1998) identifica cuando menos tres esferas significativas: la económica, la social y la cultural. Para muchos autores la globalización es esencialmente un nuevo

orden económico (Castells, 1996), una “fuerza que está reorganizando la economía mundial” (Carnoy y Rhoten, 2002: 1). Por lo tanto, el conocimiento, la información y la comunicación simbólica se han convertido en las principales fuentes de productividad y ganancia económica (Appadurai, 1996). Estos cambios transcurrieron paralelamente a la crisis del petróleo de la década de los años setenta y la formación de coaliciones neoconservadoras en Estados Unidos y Gran Bretaña, mismas que transformaron los fundamentos económicos e ideológicos del Estado de bienestar. Así, surgió una nueva economía que, a su vez, impulsó un nuevo discurso, una nueva filosofía pública (Harvey, 2005; Wolin, 1981).

A pesar de las definiciones compartidas de globalización, existe muy poco consenso en torno a sus efectos sobre el Estado y, en particular, acerca de si el Estado nacional está destinado a desaparecer o dar cauce a un Estado global unificado. En opinión de Rosecrance, el Estado nacional tradicional se ha visto remplazado por la “nación virtual”, definida como “basada en la movilidad del capital, la fuerza de trabajo y la información”. Asimismo, señala que “las naciones se están contrayendo, no en tamaño geográfico, sino en lo referente a sus funciones” (1999: 3). Esta idea supone la reducción del Estado en la conducción de la política interna, incluyendo el ámbito de la educación superior, la cual se considera a merced de las exigencias del mercado (Pusser *et al.*, 2012). “A pesar de que inicialmente la educación postsecundaria se mantuvo relativamente autónoma con respecto a los niveles inferiores, subsecuentemente ha perdido el control de su pacto con el diablo, al abrirse a la comercialización en nombre de la responsabilidad pública” (Morrow, 2005: xvii).

Sin embargo, tales cambios no son una señal de la ausencia del Estado, sino más bien de su papel cambiante en el orden mundial. Bajo la globalización, el Estado continúa promoviendo los intereses capitalistas, aunque de un modo más multifacético. El

grupo privilegiado ya no es únicamente la industria nacional; éste se ha ampliado para incluir corporaciones e instituciones multinacionales, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Mundial, bajo el principio rector de la promoción de la competitividad a escala global. Jessop, ampliando el análisis premonitorio de Poulantzas sobre los paradigmas económicos cambiantes de la década de los años setenta, describe la era posfordista como un “régimen postnacional schumpeteriano de *workfare*” (2000: 10),⁴ en el que el Estado promueve “la flexibilidad y la innovación permanente en economías abiertas, al intervenir del lado de la oferta e intentar fortalecer lo más posible la competitividad de los espacios económicos relevantes”. En este contexto, la competitividad depende mayormente de “penetrar el ámbito micro social persiguiendo intereses de valorización” (Jessop, 2000: 11).

En este proceso, las IES desempeñan una doble función: la creación de conocimiento y la provisión de capacidad técnica para el mercado global. Sin embargo, las decisiones sobre los tipos y usos del conocimiento, así como del perfil ideal del trabajador, en gran medida se determinan en el exterior, y más tarde son internalizadas a través de políticas nacionales e institucionales (Rhoads y Torres, 2006). Si bien es posible que el papel de las universidades para estimular el crecimiento y el desarrollo económico nunca haya sido mayor que en la actualidad, las IES están padeciendo un decreciente apoyo financiero del Estado. Esta aparente contradicción se refuerza en el hegemónico

...mensaje central neoliberal: que la educación superior es un mercado competitivo en el sentido económico, que fundamentalmente genera beneficios privados más que comunitarios, y que las organizaciones de

educación superior —que deben proveerse sus propios recursos— primordialmente se enfocan al cuidado de sus propios intereses (Pusser y Marginson, 2012: 104).

Estas tendencias no significan que el Estado ya no sea necesario, sino más bien que sus prioridades han cambiado en conformidad con el modelo hegemónico. El Estado “no sólo es un actor importante en muchos mecanismos individuales de gobierno, también retiene la responsabilidad de supervisar el balance del conjunto de las fuerzas de clase y la preservación de la cohesión social” (Jessop, 2000: 13).

Nosotros coincidimos con Jessop en que más que una reducción del papel del Estado en la era postfordista, se trata de una transformación en su naturaleza y del ejercicio de sus funciones. Sin embargo, no concebimos al Estado como plural o cohesionador, sino más bien al servicio de los intereses capitalistas frente a los de las clases subalternas, particularmente en contextos como el de América Latina (De Souza Santos, 2006; Ordorika, 2003). También funge como un escenario de lucha entre grupos y agendas confrontadas. En el caso de la educación superior, el Estado desempeña una función clave en la promoción de los valores hegemónicos, así como en la conformación de políticas diseñadas para alinear a las instituciones con los dictados del mercado global, a pesar de que estos procesos no transcurren sin resistencia. Por ejemplo, en años recientes, los estudiantes de Canadá, Chile, Colombia, Gran Bretaña y Estados Unidos, entre otros países, han participado en protestas masivas en oposición a las políticas gubernamentales de financiamiento de la educación superior, mismas que han generado deudas muy elevadas por créditos estudiantiles. De manera implícita, los gobiernos de esos países han intentado orientar,

4 Combinación de los términos *work* (trabajo) y *welfare* (asistencia social). Se trata de un sistema asistencial en el que se condiciona la ayuda a los beneficiarios a cambio de que trabajen cierto número de horas o participen en programas de capacitación laboral.

implícita o explícitamente, a la educación superior como un bien privado en vez de público, trasladando la carga financiera de las colegiaturas, del Estado hacia los estudiantes y sus familias.

En este contexto resulta útil recordar cómo Slaughter y Leslie (1997) identifican dos procesos diferenciados mediante los cuales la globalización se hace presente en la educación superior: a través de la reducción del dinero público para las IES, y de la aparición de nuevos mercados para productos e instituciones de este nivel educativo. La adopción de comportamientos orientados hacia el mercado o, inclusive, propios de éste, son rasgos característicos de la educación superior contemporánea (Slaughter y Leslie, 1997). Al mismo tiempo, la competencia internacional obliga a los gobiernos a expandir la producción de conocimiento y la capacitación de una fuerza de trabajo calificada para atraer capital extranjero. “Los gobiernos, asimismo, se han dado cuenta de que la ciencia y la tecnología son las que conducen la competitividad internacional, al mismo tiempo que ha surgido un mercado a escala global para el conocimiento y sus aplicaciones” (Muñoz, 2011: 24).

Entre las manifestaciones de la globalización se encuentra el incremento de los proveedores de educación superior con fines de lucro, los cuales normalmente son operados por corporaciones con sede en Estados Unidos. Actualmente, el sector con fines de lucro atiende a la mitad de la matrícula total de educación superior en Brasil (Lloyd, 2013) y está incrementando su participación en otros países, principalmente debido al consentimiento y la patente promoción por parte del Estado, así como al respaldo legal de organizaciones mercantiles internacionales, tales como la Organización Mundial del Comercio. Sin embargo, la ostensible naturaleza mercantil del modelo con fines de lucro, así como su agresivo modelo de negocios, han desatado una acalorada controversia en muchos países, como Estados Unidos y

Chile. Estudios recientes comisionados por el Senado y el Departamento de Educación estadounidenses concluyeron que las universidades con fines de lucro han adoptado tácticas de reclutamiento cuestionables como parte de sus esfuerzos por incrementar su matrícula (Lloyd, 2012). En Chile, entretanto, una investigación gubernamental realizada a principios de 2012, determinó que por lo menos siete IES estaban operando ilegalmente con fines de lucro —una acusación frecuentemente planteada por el movimiento estudiantil— (Gibney, 2012).

Otra cuestión generadora de disputas y controversias son los *rankings* internacionales de universidades, los cuales surgieron en 2003 y se han extendido hasta convertirse en una de las formas de medición del desempeño institucional dominantes a escala global. A pesar de lo cuestionable de sus metodologías (Lloyd *et al.*, 2011; Marginson, 2012), estas clasificaciones jerárquicas han sido ampliamente adoptadas para justificar reformas radicales a los sistemas de educación superior por parte de los gobiernos de Rusia, Francia, Malasia y Dinamarca, entre otros. La popularidad de los *rankings* refleja la creciente penetración de la cultura de la rendición de cuentas en las agendas políticas, así como la demanda social de acceso a la información, tanto en la esfera pública como en la privada. De acuerdo con la lógica de los *rankings*, existe la necesidad de restablecer el principio de jerarquía académica, el cual se ha visto debilitado por la masificación y la diseminación indiscriminada del conocimiento a través de la Internet (Ordorika *et al.*, 2008). A su vez, la metodología responde a exigencias, planteadas desde una perspectiva de mercado, para clasificar a las instituciones en beneficio de los consumidores potenciales. Asimismo, los *rankings* también reflejan la evolución de la disputa global por el control del flujo del conocimiento (Marginson y Ordorika, 2011).

Sin embargo, muchas de estas tendencias han provocado posiciones contrarias que

desafían la hegemonía cultural del modelo globalizado de educación superior. Una señal de ello es la fuerte reacción en contra de los *rankings* por parte de los académicos de muchos países, quienes ven la imposición de un modelo anglocéntrico único de educación superior, a expensas de las prioridades de desarrollo locales y nacionales (Ordorika *et al.*, 2009). Otros actores advierten que las instituciones están siendo obligadas a participar en una costosa y arriesgada “carrera armamentista académica” (Dill, 2006; Ehrenberg, 2004) en detrimento de prioridades de desarrollo locales o nacionales más urgentes. En América Latina, por ejemplo, los críticos señalan el fracaso de los *rankings* para valorar las amplias contribuciones de sus instituciones a la sociedad como “instituciones constructoras de Estado” (Ordorika y Pusser, 2007), una tradición regional sin equivalente en el mundo angloparlante (Muñoz, 2009). El debate refleja la creciente resistencia, al interior de las instituciones, a la imposición de modelos globales, lo cual constituye uno de los muchos ámbitos de disputa en torno a las políticas de educación superior.

El nuevo énfasis en la competencia también condena a las universidades a entrar en conflicto con las demandas comunitarias de equidad social. Un ejemplo es el debate en torno a las políticas de acción afirmativa en Brasil, ya que, a diferencia de la creciente oposición a este tipo de medidas que existe en Estados Unidos, los gobiernos de Brasil recientemente adoptaron las medidas más radicales de acción afirmativa del hemisferio occidental. Estas políticas, que fueron adoptadas por primera vez en 2003, son parte de los esfuerzos para contrarrestar las desigualdades raciales en Brasil, nación que fue la última del hemisferio en abolir la esclavitud, en 1888. Sin embargo, la acción afirmativa continúa siendo el centro de intensos debates en Brasil y otros países, por lo que también constituye un ámbito de lucha de poder entre sectores enfrentados de la sociedad y el

gobierno, con enormes implicaciones para las universidades.

TEORÍAS CRÍTICAS DEL ESTADO Y EL CONFLICTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ninguno de estos acontecimientos que tienen lugar en el ámbito de la educación superior puede ser explicado sin tomar en cuenta las dinámicas del poder internas y externas, fenómeno al que, en nuestra opinión, las teorías del Estado brindan la mejor explicación. Para desarrollar nuestro marco conceptual para el estudio de la educación superior, nos nutrimos de teorías críticas del papel del Estado y de este nivel educativo en particular. Muchas de estas perspectivas ven al Estado, de una forma u otra, como la representación de los intereses de la clase económica en el poder.

Estas posiciones varían esencialmente en dos áreas: la primera es el grado de autonomía o captura del Estado por la clase capitalista, y la segunda es el peso de la estructura económica frente a la superestructura en el proceso de dominación (Ordorika, 2003). En el presente análisis adoptamos los conceptos de hegemonía y del Estado como espacio de disputa, en la forma expresada por Gramsci (1971) y Poulantzas (1978). Estas concepciones permiten la comprensión del Estado capitalista como una institución dinámica, producto de la evolución histórica de las relaciones entre clases confrontadas en la sociedad. Asimismo, resaltan la importancia del desarrollo de las ideologías dominantes (hegemónicas), al tiempo que proporcionan una teoría del cambio social como producto de la confrontación entre sectores dominantes y subalternos de la sociedad. Por último, y de manera crucial, sitúan a las organizaciones de educación superior en un contexto más amplio, como instituciones del Estado.

Al igual que en muchas disputas sociales, la naturaleza de la educación superior como espacio de conflicto es, en gran medida, producto

de las demandas contrapuestas para incrementar la acumulación de capital, por un lado, y lograr la igualdad social y la democratización, por otro. Sin embargo, los conflictos políticos al interior de las universidades adquieren una forma diferente a los que tienen lugar en otras instituciones del Estado (tales como las legislaturas o los partidos políticos). En la educación superior, los objetos de conflicto incluyen: el acceso al conocimiento y sus usos sociales (de los estudiantes a la universidad y de la sociedad a sus acervos y productos); la asignación de los recursos necesarios para la producción y distribución del conocimiento; así como la participación de los actores universitarios en la toma de decisiones. Además, las universidades sirven como la “conciencia crítica de la nación” y participan en diversos procesos sociales y políticos (Ordorika y López, 2007: 479).

Entre los diversos terrenos en disputa en la educación superior, el acceso quizás constituye el punto más conflictivo y politizado, ya que está determinado por los objetivos encontrados de: regular la reproducción de la fuerza de trabajo capacitada, por parte del gobierno y la industria; y las demandas sociales de educación superior como mecanismo de ascenso social (Labaree, 1997). La regulación del acceso tradicionalmente se sustenta en una ideología meritocrática que en ocasiones parece reflejar los argumentos de un cierto darwinismo social. A su vez, el proceso de certificación premia

...actitudes y capacidades que son poseídas en abundancia por la clase media —alfabetismo cultural, capacidad de manejo de números, perseverancia, confianza en sí mismos, asertividad adecuada y modales sociales agradables— que no se encuentran tan frecuentemente entre inmigrantes, la clase obrera, o los trabajadores pobres (Slaughter, 1990: 31).

Otra área en que la educación superior sirve para reproducir las estructuras de clase

existentes es la organización jerárquica entre, y al interior de, las distintas instituciones de ese nivel. Por ejemplo, en Estados Unidos, existe una fuerte correlación entre el tipo y nivel de prestigio de la universidad y la condición socioeconómica y racial de los estudiantes (Carnevale y Strohl, 2013). Tal situación persiste a pesar de varias décadas de políticas de acción afirmativa, que buscan mejorar el acceso para los miembros de grupos desfavorecidos a las universidades de élite, y que han sido blanco de fuertes batallas legales en ese país.

La asequebilidad y los patrones relacionados de asignación de recursos —las fuentes de financiamiento y la proporción de los costos que se transfieren a los individuos y sus familias— constituyen otra fuente de conflicto, tanto dentro como fuera de las universidades. Ejemplo de ello son las grandes protestas en Chile y Estados Unidos, entre otros países, en contra del modelo de financiamiento de la educación superior con base en préstamos estudiantiles, que han dejado a millones de personas con deudas masivas (Waissbluth 2011).

Así mismo, la cambiante división del trabajo entre las jerarquías académica, administrativa y burocrática genera fuertes tensiones dentro de las instituciones. Los requerimientos administrativos están produciendo cambios en los componentes autónomos y autorregulados del trabajo académico (Rhoades, 1998). La nueva “cultura de la evaluación” (Ordorika, 2001) está reemplazando a la colegialidad por la competencia, al tiempo que permite la aparición de una nueva clase de burócratas de la educación superior altamente influyentes, cuya principal tarea es la obtención de recursos gubernamentales o privados para la investigación y otras actividades prioritarias (Acosta, 2010).

Por último, otro ámbito de disputa involucra a los estudiantes. Tradicionalmente, las organizaciones académicas han sido caracterizadas como instituciones para el “procesamiento de personas” o “centradas en los estudiantes”. Individuos —en este caso los

estudiantes— con necesidades específicas entran a la organización desde su entorno, la organización actúa sobre ellos y éstos son devueltos a la sociedad (Ordorika, 2003: 26). Sin embargo, la naturaleza de la participación estudiantil —anteriormente una parte fundamental de la dinámica del poder en las universidades— ha cambiado dramáticamente en la era de la globalización. En la mayoría de los países se exige que los estudiantes soporten una creciente carga financiera, pero se les excluye mayoritariamente de los procesos de decisión institucional. Esto es particularmente notorio en los programas para la obtención de grados en línea, en los que los estudiantes tienen muy poco contacto con sus profesores y menos aún con los administradores. La consecuente exclusión de los estudiantes de los procesos de reforma universitaria ha generado protestas en Europa, Canadá y América Latina, en las que se exige el regreso de la educación superior pública y gratuita.

En la raíz de muchos de los conflictos están las exigencias para cambiar rápidamente el papel y la naturaleza de las IES en la era de la globalización. En el ámbito interno, los académicos y estudiantes reaccionan en contra de las percepciones acerca del papel de la institución, así como sobre los derechos y prácticas establecidas; mientras que en el ámbito externo, el Estado y las organizaciones internacionales presionan para que se realicen cambios acordes con las nuevas prioridades económicas y culturales. Tomados en conjunto, estos ámbitos de conflicto demuestran las complejas dinámicas del poder presentes en la universidad, como escenario y como instrumento de la disputa.

UNA PERSPECTIVA ANALÍTICA ENFOCADA EN LA HEGEMONÍA

Hemos señalado lo que a nuestro juicio son las deficiencias de los marcos conceptuales históricos y contemporáneos para el estudio del cambio y los procesos de gobierno en la educación superior. La más importante es la

carencia de una teoría analítica explícita del Estado, a través de la cual puedan observarse las relaciones de poder (Pusser, 2008; Rhoades, 1992). Otra más es la tendencia a dar por sentada la naturaleza pluralista del Estado, inclusive al estudiar la educación superior en contextos como el de América Latina y otras regiones, en los que las democracias son débiles o inexistentes. Una tercera deficiencia es la propensión a distinguir entre gobierno, administración y liderazgo, con lo que implícitamente se restringe el espacio del poder a una limitada noción del gobierno como toma de decisiones (Ordorika, 2003). Dicha distinción se basa en el supuesto de que la universidad es una institución esencialmente técnica. Por último, muy pocas teorías definen a las universidades como instituciones políticas del Estado (Pusser, 2004), en vez de caracterizar la lucha política como una anomalía generalmente contraproducente.

La falta de una comprensión del Estado y la posición de las IES dentro de la sociedad, en conjunción con la falta de perspectivas teóricas que expliquen los procesos de cambio, se manifiestan en el limitado éxito que han tenido los académicos de la materia en comprender la compleja relación entre los procesos “internos” y “externos” en la educación superior. Por lo tanto, sostenemos que es necesario incorporar temas más amplios de economía política y las relaciones de fuerza dentro y fuera de las organizaciones de educación superior, a fin de comprender las dinámicas de poder y cambio en este nivel educativo.

Para este marco conceptual, la siguiente hipótesis es esencial: como instituciones del Estado, las organizaciones de educación superior son espacios de disputa por la hegemonía cultural y económica. Tradicionalmente, esta disputa se manifiesta a través de proyectos de reforma contrapuestos, particularmente durante periodos en que tienen lugar transformaciones profundas y rápidas, como es el caso de la actual era de la globalización. Sin embargo, del mismo modo en que la educación superior tiene la capacidad de reproducir las

desigualdades existentes, también puede ser un espacio de igualación y democratización (Carnoy y Levin, 1985). El desarrollo de una teoría política del conflicto en la educación superior se basa en el análisis de las luchas por el poder, entendido como la capacidad potencial para determinar resultados (Hardy, 1990). En este proceso, resulta esencial el esfuerzo para comprender las fuerzas de las que emana la hegemonía cultural —la conformación e incorporación de percepciones, cogniciones y preferencias en una ideología dominante— (Gramsci, 1971; Lukes, 1974). El resultado depende de la resolución de las demandas generadas tanto interna, como externamente.

Este enfoque conceptual incrementa nuestra comprensión de los procesos de cambio en la educación superior y proporciona los fundamentos para una teoría política del gobierno universitario al:

- enmarcar las disputas políticas en la educación superior como confrontaciones en torno a concepciones ideológicas y la asignación de recursos;
- permitir la comprensión de las estructuras de toma de decisión en la educación como un producto histórico de la relación entre grupos dominantes y subalternos en el espacio educativo y en el Estado en su sentido amplio;
- explicar la dinámica de las transformaciones en las IES como resultado de demandas enfrentadas por la producción de la ideología y la capacitación, por un lado, y las luchas por la transformación social y la igualdad, por el otro;
- establecer los vínculos entre disputas políticas, internas y externas, como un paso esencial para comprender la constitución de nuevos espacios de contiendas y reformas educativas.

En conjunto, estas perspectivas analíticas fortalecen nuestra comprensión de la compleja relación entre fuerzas internas y externas

en la educación superior, así como entre el Estado y las propias instituciones. Sin embargo, las dinámicas de poder al interior de las IES también están conformadas por la naturaleza específica del sistema político en cuestión. Así, para ubicar las formas de gobierno y las decisiones de política educativa en su contexto, existen cuatro características centrales que deben ser tomadas en cuenta (Ordorika, 2001): la extensión y límites de la disputa política; la naturaleza de la ideología dominante; los grados de movilización política o participación ciudadana; y las características del liderazgo político (el papel de los partidos y otras instituciones formales del Estado). Estos elementos tienen un impacto significativo al interior de las instituciones del Estado, incluyendo las relativas a la educación superior. El reconocimiento de las complejas interacciones entre el Estado en sentido amplio y sus instituciones, es un proceso clave para comprender las fuerzas tras las transformaciones y el gobierno de la educación superior.

CONCLUSIONES

En el presente artículo enunciamos las principales limitaciones de las teorías predominantes del gobierno de la educación superior; asimismo, propusimos alternativas críticas para enriquecer nuestra comprensión de las dinámicas internas y externas que afectan a las instituciones en el contexto de la globalización. Argumentamos que el estudio de la educación superior requiere de enfoques teóricos alternativos que se centren en los procesos políticos, desde los orígenes del concepto de universidad, hasta los modelos actuales del siglo XXI. Entre los procesos clave que afectan a las instituciones postsecundarias destacamos el nuevo énfasis en la rendición de cuentas y la eficiencia; la cultura de la evaluación; el decreciente financiamiento público de la educación superior, como parte de una degradación progresiva de la esfera pública; la mercantilización de la educación

superior; así como la priorización de la capacitación de la fuerza de trabajo para la economía global del conocimiento.

Estas tendencias son impulsadas por los modelos hegemónicos de educación superior que dividen a las universidades en dos grupos absolutamente desiguales: “la universidad elitista de investigación, autónoma y enfocada en el conocimiento y el prestigio”, cuyo modelo principal es Harvard, “y el de las instituciones de capacitación masiva, heterónomas y enfocadas en los montos económicos y las ganancias” (Marginson y Ordorika, 2011: 106), ejemplificado por el nuevo modelo de institución de educación superior con fines de lucro. “La lógica binaria bourdiana del sector global... se trata de la brecha entre el poder del conocimiento y la mercantilización de la educación superior, y el gran abismo entre inclusión y exclusión” (Marginson y Ordorika, 2011: 110).

Tales extremos son característicos de las crecientes desigualdades socioeconómicas presentes a escala global —el legado de décadas de aplicación de políticas neoliberales y las dinámicas de la globalización—. Las universidades desempeñan un papel central

tanto en la propagación de la agenda de las élites económicas, como en la organización de la resistencia ante ella, a través de la oposición de los grupos subalternos. Por lo tanto, existe la necesidad de volver a politizar el estudio de la educación superior reconociendo su función dentro del aparato del Estado. Al definir a las universidades como instituciones políticas del Estado, estamos resaltando su papel en la disputa por la hegemonía cultural en el ámbito global.

Esta perspectiva teórica integra distintos niveles de análisis y procesos, desde el estrato más general del Estado hasta los espacios más particulares de las IES. La integración de estos niveles de análisis con perspectivas teóricas críticas constituye una poderosa herramienta para alcanzar una comprensión holística de un amplio esquema de actores, normas, agendas y puntos de vista culturales sobre los que se sustenta la dominación en las IES. Sólo mediante la recuperación de un modelo crítico de la política y el conflicto en el nivel educativo postsecundario, podremos comprender cabalmente el desarrollo de las relaciones de poder que están conformando la educación superior en la época de la globalización.

REFERENCIAS

- ACOSTA Silva, Adrián (2010), *Príncipes, burócratas y gerentes: la educación superior en México*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- ALTBACH, Philip G. y Jorge Balán (eds.) (2007), *World Class Worldwide. Transforming research universities in Asia and Latin America*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- APPADURAI, Arjun (1996), *Modernity at Large. Cultural dimensions of globalization*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- BALDRIDGE, J. Victor (1971), *Power and Conflict in the University: Research in the Sociology of complex organizations*, Nueva York, J. Wiley.
- BOGGS, Carl (1997), “The Great Retreat: Decline of the public sphere in late twentieth-Century America”, *Theory and Society*, vol. 26, núm. 6, pp. 741-780.
- BRUNNER, José Joaquín (1989), *Educación superior y cultura en América Latina: función y organización*, Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- BRUNNER, José Joaquín (1990), “Gobierno universitario: elementos históricos, mitos distorsionadores y experiencia internacional”, en Cristian Cox (ed.), *Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas*, Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), pp. 29-50.
- CARNEVALE, Anthony y Jeff Strohl (2013), *Separate and Unequal. How higher education reinforces the intergenerational reproduction of white racial privilege*, Washington, Georgetown University-Georgetown Public Policy Institute, en: <http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/Separate&Unequal.FR.pdf> (consulta: 8 de marzo de 2014).

- CARNOY, Martin (1993), "Multinationals in a Changing World Economy: Whither the Nation-State?", en Martin Carnoy (ed.), *The New Global Economy in the Information Age: Reflections on our changing world*, University Park, Pennsylvania State University Press, pp. 45-96.
- CARNOY, Martin y Henry Levin (1985), *Schooling and Work in the Democratic State*, Palo Alto, Stanford University Press.
- CARNOY, Martin y Diana Rhoten (2002), "What does Globalization Mean for Educational Change? A comparative approach", *Comparative Education Review*, vol. 46, núm. 1, pp. 1-9.
- CASTELLS, Manuel (1996), *The Rise of the Network Society*, Cambridge, Blackwell Publishers.
- CASTELLS, Manuel (1997), *The Power of Identity*, Malden, Blackwell Publishers.
- CASTELLS, Manuel (1998), *End of Millennium*, Malden, Blackwell Publishers.
- CLARK, Burton R. (1983), *The Higher Education System: Academic organization in cross-national perspective*, Berkeley, University of California Press.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2006), "The University in the 21st Century: Toward a democratic and emancipatory university reform", en Robert A. Rhoads y Carlos Alberto Torres (eds.), *The University, State, and Market: The political economy of globalization in the Americas*, Palo Alto, Stanford University Press, pp. 60-100.
- DILL, David D. (2006), "Convergence and Diversity: The role and influence of university rankings", conferencia presentada en el Consortium of Higher Education Researchers (CHER), 19th Annual Research Conference, 9 de septiembre, Universidad de Kassel, Alemania.
- EHRENBERG, Ronald G. (2004), "Econometric Studies of Higher Education", *Journal of Econometrics*, vol. 121, pp. 19-37.
- EHRENREICH, Barbara y John Ehrenreich (1969), *Long March, Short Spring: The student uprising at home and abroad*, Nueva York, Monthly Review Press.
- EVANS, Peter B. (1997), "The Eclipse of the State? Reflections on stateness in an era of globalization", *World Politics*, vol. 50, núm. 1, pp. 62-87.
- GIBNEY, Elizabeth (2012, 30 de agosto), "The Mañana Project", *Times Higher Education*, en: <http://www.timeshighereducation.co.uk/features/the-maana-project/420981.article> (consulta: 8 de marzo de 2014).
- GONZÁLEZ-Polo, Ignacio Francisco (1983), "La Nueva España y sus motines estudiantiles", en Gilberto Guevara Niebla (comp.), *Las luchas estudiantiles en México*, México, Editorial Línea/ Universidad Autónoma de Guerrero/ Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 65-80.
- GRAMSCI, Antonio (1971), *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, Londres, Lawrence & Wishart.
- HARDY, Cynthia (1990), "Putting Power into University Governance", en John C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*, vol. VI, Nueva York, Agathon Press, pp. 393-426.
- HARVEY, David (2005), *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press.
- HOBBS, Thomas (1980), *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, Fondo de Cultura Económica.
- JESSOP, Bob (2000), "Globalization and the National State", Lancaster University-Department of Sociology, en: <http://www.lancaster.ac.uk/sociology/research/publications/papers/jessop-globalization-and-the-national-state.pdf> (consulta: 8 de marzo de 2014).
- LABAREE, David F. (1997), "Public Goods, Private Goods: The American struggle over educational goals", *American Educational Research Journal*, vol. 34, núm. 1, pp. 39-81.
- LANNING, John Tate y Rafael Heliodoro Valle (1946), *Reales cédulas de la Real y Pontificia Universidad de México de 1551 a 1816*, México, Imprenta Universitaria.
- LE GOFF, Jacques (1980), *Time, Work & Culture in the Middle Ages*, Chicago, University of Chicago Press.
- LE GOFF, Jacques (1993), *Intellectuals in the Middle Ages*, Cambridge, Blackwell Publishers.
- LECHNER, Frank J. y John Boli (2000), *The Globalization Reader*, Malden, Blackwell Publishers.
- LIPSET, Seymour Martin y Philip G. Altbach (1969), *Students in Revolt*, Boston, Houghton Mifflin.
- LLOYD, Marion W. (2012, 9 de agosto), "El senado de EU arremete contra universidades con fines de lucro", *Campus Milenio*, núm. 473, en: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1645> (consulta: 8 de marzo de 2014).
- LLOYD, Marion W. (2013), *Las políticas de fomento a la ciencia y tecnología en México y Brasil: un estudio de caso de la Universidad Autónoma Nacional de México y la Universidad de São Paulo*, Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos, México, UNAM, en: <http://132.248.9.195/ptd2013/febrero/510451136/Index.html> (consulta: 14 de agosto de 2013).
- LLOYD, Marion W., Imanol Ordorika Sacristán y Roberto Rodríguez-Gómez Guerra (2011), *Los rankings internacionales de universidades, su impacto, metodología y evolución*, México, UNAM-Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI).
- LUKES, Steven (1974), *Power: A radical view*, Nueva York, Macmillan.

- LUNA Díaz, Lorenzo Mario (1987a), “El desarrollo de la conciencia corporativa universitaria y la política eclesial en Nueva España”, en Lorenzo Mario Luna Díaz (ed.), *Historia de la universidad colonial: avances de investigación (La Real Universidad de México, estudios y textos)*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), pp. 29-44.
- LUNA Díaz, Lorenzo Mario (1987b), “El surgimiento de la organización corporativa en la universidad medieval”, en Lorenzo Mario Luna Díaz (ed.), *Historia de la universidad colonial: (avances de investigación) (La Real Universidad de México, estudios y textos)*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), pp. 13-28.
- MARGINSON, Simon (2007), “The New Higher Education Landscape: Public and private goods, in global/national/local settings”, en Simon Marginson (ed.), *Prospects of Higher Education: Globalization, market competition, public goods and the future of the university*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 29-77.
- MARGINSON, Simon (2012, 10 de junio), “Improving Latin American Universities’ Global Ranking”, *World University News*, núm. 225, en: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120606174803978> (consulta: 8 de marzo de 2014).
- MARGINSON, Simon, Peter Murphy y Michael A. Peters (2010), *Global Creation: Space, mobility and synchrony in the age of the knowledge economy*, Nueva York, Peter Lang Publishing.
- MARGINSON, Simon e Imanol Ordorika (2011), “El central volumen de la fuerza: Global hegemony in higher education and research”, en Diana Rhoten y Craig Calhoun (eds.), *Knowledge Matters: The public mission of the research university*, Nueva York, Columbia University Press, pp. 67-129.
- MASSY, William F. (1992), *Measuring Performance: How colleges and universities can set meaningful goals and be accountable*, Stanford, SIHER.
- METS, Lisa A. y Marvin W. Peterson (1987), *Key Resources on Higher Education Governance, Management, and Leadership: A guide to the literature*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- MEYER, John W. y Brian Rowan (1978), “The Structure of Educational Organizations”, en Marshall W. Meyer (ed.), *Environments and Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 78-109.
- MORROW, Raymond A. (2005), “Foreword-Critical Theory, Globalization and Higher Education: Political economy and the cul-de-sac of the postmodernist cultural turn”, en Robert A. Rhoads y Carlos Alberto Torres (eds.), *The University, State, and Market: The political economy of globalization in the Americas*, Palo Alto, Stanford University Press, pp. 321-352.
- MUÑOZ García, Humberto (2009), “Introducción”, en Humberto Muñoz García (coord.), *La universidad pública en México*, México, Seminario de Educación Superior/Miguel Ángel Porrúa, pp. 5-22.
- MUÑOZ García, Humberto (2011), “La universidad mexicana en el escenario global”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. especial, pp. 21-33.
- ORDORIKA Sacristán, Imanol (2001), “Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 1, pp. 77-96.
- ORDORIKA Sacristán, Imanol (2003), *Power and Politics in University Governance: Organization and change at the Universidad Nacional Autónoma de México*, Nueva York/Londres, Routledge Falmer.
- ORDORIKA Sacristán, Imanol (2004), “Ajedrez político de la academia”, en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, México, UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM), pp. 9-23.
- ORDORIKA Sacristán, Imanol y Rafael López González (2007), *Política azul y oro: historias orales, relaciones de poder y disputa universitaria*, México, UNAM-Seminario de Educación Superior/Plaza y Valdés.
- ORDORIKA Sacristán, Imanol, Francisco Javier Lozano Espinosa, Roberto Rodríguez-Gómez, Alejandro Márquez Jiménez, Jorge Martínez Stack, Pilar López Martínez y Gabriela Olguín Carro (2009), *Las revistas de investigación de la UNAM: un panorama general*, col. Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional, vol. 1, núm. 4.
- ORDORIKA Sacristán, Imanol y Brian Pusser (2007), “La máxima casa de estudios: Universidad Nacional Autónoma de México as a state-building university”, en Philip G. Altbach y Jorge Balán (eds.), *World Class Worldwide: Transforming research universities in Asia and America*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, pp. 189-215.
- ORDORIKA Sacristán, Imanol, Roberto Rodríguez-Gómez, Armando Alcántara Santuario, Alejandro Canales Sánchez, Pilar López Martínez, Francisco Javier Lozano Espinosa, Jorge Martínez Stack (2008), *Comentarios al Academic Ranking of World Universities 2008*, col. Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional, vol. 1, núm. 1.
- PERKIN, Harold (1984), “The Historical Perspective”, en Burton R. Clark (ed.), *Perspectives on Higher Education: Eight disciplinary and comparative views*, Berkeley, University of California Press, pp. 17-55.
- PERKIN, Harold (1997), “History of Universities”, en Lester F. Goodchild, Harold S. Wechsler

- y Linda Eisenmann (eds.), *ASHE Reader on the History of Higher Education*, Needham Heights, Simon & Schuster Custom Publishing, pp. 3-32.
- PFEFFER, Jeffrey y Gerald R. Salancik (1978), *The External Control of Organizations: A resource dependence perspective*, Nueva York, Harper & Row.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1978), *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*, México, Siglo XXI.
- POULANTZAS, Nicos (1978), *State, Power, Socialism*, Londres, NLB.
- PUSSEY, Brian (2004), *Burning Down the House: Politics, governance and affirmative action at the University of California*, Albany, State University of New York Press.
- PUSSEY, Brian (2006), "Reconsidering Higher Education and the Public Good: The role of public spheres", en William G. Tierney (ed.), *Governance and the Public Good*, Albany, State University of New York Press, pp. 11-28.
- PUSSEY, Brian (2008), "The State, the Market and the Institutional Estate: Revisiting contemporary authority relations in higher education", en John C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*, vol. 23, Nueva York, Agathon Press, pp. 105-139.
- PUSSEY, Brian (2011), "Power and Authority in the Creation of a Public Sphere through Higher Education", en Brian Pussey, Simon Marginson, Imanol Ordorika y Ken Kempner (eds.), *Universities and the Public Sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*, Nueva York, Routledge/Taylor & Francis, pp. 27-46.
- PUSSEY, Brian, Ken Kempner, Simon Marginson e Imanol Ordorika (2012), "Introduction and Overview of the Book", en Brian Pussey, Ken Kempner, Simon Marginson e Imanol Ordorika (eds.), *Universities and the Public Sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*, Nueva York, Routledge, pp. 1-6.
- PUSSEY, Brian y Simon Marginson (2012), "The Elephant in the Room: Power, global rankings and the study of higher education organization", en Michael N. Bastedo (ed.), *The Organization of Higher Education: Managing colleges for a new era*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, pp. 86-117.
- PUTZEL, James (2005), "Globalization, Liberalization and Prospects for the State", *International Political Science Review*, vol. 26, núm. 1, pp. 5-16.
- RASHDALL, Hastings (1936), *Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 1, Oxford/Nueva York, Clarendon Press/Oxford University Press.
- RHOADES, Gary L. (1992), "Beyond 'the State': Interorganizational relations and state apparatus in post-secondary education", en John C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*, vol. VIII, Nueva York, Agathon, pp. 84-142.
- RHOADES, Gary L. (1998), *Managed Professionals: Unionized faculty and restructuring academic labor*, Albany, State University of New York Press.
- RHOADS, Robert A. y Carlos Alberto Torres (eds.) (2006), "The Global Economy, the State, Social Movements, and the University: Concluding remarks and an agenda for action", en Robert A. Rhoads y Carlos Alberto Torres (eds.), *The University, State, and Market: The political economy of globalization in the Americas*, Palo Alto, Stanford University Press, pp. 321-352.
- ROSECRANCE, Richard (1999), *The Rise of the Virtual State: Wealth and power in the coming century*, Nueva York, Basic Books.
- SEN, Amartya (1999), *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- SEN, Amartya (2002, 4 de enero), "How to Judge Globalization?", *The American Prospect*, en: <http://prospect.org/article/how-judge-globalism> (consulta: 8 de marzo de 2014).
- SLAUGHTER, Sheila (1988), "Academic Freedom and the State: Reflections on the uses of knowledge", *Journal of Higher Education*, vol. 59, núm. 3, pp. 241-262.
- SLAUGHTER, Sheila (1990), *The Higher Learning and High Technology: Dynamics of higher education policy formation*, Albany, State University of New York Press.
- SLAUGHTER, Sheila y Larry L. Leslie (1997), *Academic Capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- STIGLITZ, Joseph E. (2002), *Globalization and its Discontents*, Nueva York, W.W. Norton & Company.
- STIGLITZ, Joseph E. (2006), *Making Globalization Work*, Nueva York, W.W. Norton & Company.
- WAISSBLUTH, Mario (2011), "Manifestaciones estudiantiles en Chile", *Foreign Affairs Latinoamérica*, vol. 11, núm. 4, pp. 32-39.
- WEISBROD, Burton A., Jeffrey P. Ballou y Evelyn D. Asch (2008), *Mission and Money: Understanding the university*, Nueva York, Cambridge University Press.
- WENCES Reza, Rosalío (1984), *La universidad en la historia de México*, México, Línea/Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas.
- WIRT, Frederick M. y Michael W. Kirst (1972), *The Political Web of American Schools*, Boston, Little Brown.
- WOLIN, Sheldon S. (1981), "The New Public Philosophy", *Democracy: A Journal of Political Renewal and Radical Change*, vol. 1, núm. 4, pp. 23-26.

La autoridad profesoral en la universidad contemporánea

Aportes para pensar las transformaciones del presente

MARÍA PAULA PIERELLA*

En la actualidad, el tema de la autoridad constituye una zona problemática, cuya indagación permite rastrear y pensar la articulación entre la condición juvenil (como territorio de experiencias en el que se pueden observar tensiones en los procesos de transmisión y herencia cultural) y la institución universitaria. En este artículo se realiza un desarrollo teórico de dicho concepto, recuperando en primer término los debates que tienen lugar a partir de la modernidad, entendida como una particular condición de la historia en que los modos tradicionales de entender la autoridad están siendo cuestionados. Abordaremos luego las transformaciones en torno a la autoridad observadas en las instituciones educativas del presente. Consideraremos, por último, las visiones de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario sobre la autoridad de los profesores, teniendo en cuenta sus interpretaciones sobre los vínculos, caracterizados por la asimetría en materia de conocimiento.

At present, the issue of authority is a problem area whose research allows tracking and thought on the link between juvenile status (as a territory of experiences in which tensions can be observed throughout the processes of transmission and cultural heritage) and the university institution. This paper presents a theoretical development of the concept, firstly recovering discussions which initiated with the start of modernity, understood as a particular condition of history that questions the traditional ways of understanding authority. Then, the transformations regarding the authority observed in present-day educational institutions are covered. Finally, the paper puts forward considerations regarding the vision of the students from the National University of Rosario on the authority of the teaching staff, taking into account their interpretations on the relationship between students and teaching staff, characterized by the asymmetry in the field of knowledge.

Palabras clave

Autoridad
Educación superior
Reconocimiento profesional
Relación estudiantes-profesores
Autonomía

Keywords

Authority
Higher education
Professional recognition
Student-teacher ratio
Autonomy

Recepción: 4 de julio de 2012 | Aceptación: 17 de septiembre de 2012

* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Publicaciones recientes: (2014), *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*, Buenos Aires, Paidós; (2014), "La figura del otro. Relatos estudiantiles acerca de la autoridad de los profesores en la Universidad Nacional de Rosario", en Sandra Carli (comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 199-234. CE: pierella@irice-conicet.gov.ar / mpaulapierella@yahoo.com.ar

El vínculo de la autoridad está formado por imágenes de fuerza y debilidad; es la expresión emocional del poder... La palabra “vínculo” tiene un doble sentido. Se trata de una conexión; también constituye, en el sentido “vinculatorio”, una imposición. Ningún niño podría madurar sin el sentimiento de confianza y protección que procede de su fe en la autoridad de sus padres, pero en la vida adulta se suele temer que la búsqueda de los beneficios emocionales de la autoridad convierta a la gente en esclavos dóciles.

RICHARD SENNETT, 1982.

INTRODUCCIÓN¹

Estudiar el tema de la autoridad es iniciar un recorrido complejo. Estamos frente a uno de esos conceptos respecto del cual todos tenemos alguna idea pero que no resulta simple definir. Muchas veces se lo asimila a la noción de poder, otras tantas a la de dominación y en ocasiones a la violencia. Se utiliza para hablar tanto de relaciones centradas en el respeto y la admiración, como de situaciones en las que imperan rasgos arbitrarios; se le asocia al temor y a la habilitación, a la autorización y al autoritarismo.

Podemos comenzar afirmando que hablar de la autoridad implica, inevitablemente, desde el origen de la constitución del sujeto, hablar de las dependencias necesarias respecto de otros, en la medida en que el ingreso del ser humano a la cultura está siempre mediado por la intervención de otros “reconocidos”. La indefensión primaria y la incapacidad de obtener por sí mismo seguridad, protección y cuidados, coloca en primer plano una necesidad respecto de los otros en los cuales es vital depositar confianza. Sin embargo, también sabemos que el exceso de autoridad tiene consecuencias negativas para la esperada

emancipación del ser humano respecto de sus sujeciones primordiales, necesarias, constitutivas, pero deseablemente transitorias. Quizás esto es lo que hace que la autoridad sea en ocasiones autorizadora y otras veces autoritaria; que, tal como se plantea desde el psicoanálisis, sea fundante en el proceso de constitución subjetiva y al mismo tiempo que sea necesario desprenderse de ella para poder instaurar un proyecto propio. Desde la perspectiva de Žižek (2009) esto es lo que ocurre con la ley en sentido amplio, en la medida en que se erige como la posibilidad de constitución de la subjetividad, a la vez que como su principal obstáculo.

Si esto lo pensamos desde el punto de vista de las relaciones pedagógicas, encontramos también, como punto de partida, una paradoja: pensar implica dejar de creer ciegamente en lo que dicen las autoridades. El pensamiento puede desplegarse en tanto los “razonamientos de autoridad” declinan. Pero, al mismo tiempo, creer en ciertas figuras y autorizar su palabra, es aquello que posibilita la transmisión de las herencias culturales a partir de las cuales puede tener lugar algo nuevo.

Sobre la base de estas consideraciones iniciales, en este artículo nos interesa abordar el problema de la autoridad de los profesores en la universidad contemporánea. En el marco de un trabajo de investigación centrado en las experiencias estudiantiles en torno a la cuestión de la autoridad, nos interesa recuperar las visiones de los jóvenes sobre las relaciones intersubjetivas, caracterizadas por la asimetría en materia de conocimiento. El trabajo se centró principalmente en el análisis de entrevistas individuales y colectivas a estudiantes próximos a graduarse de diferentes facultades de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Pero antes de remitirnos a ellas realizaremos un desarrollo del concepto de autoridad desde el punto de vista teórico. Este

¹ La investigación sobre la cual se basa este artículo dio como resultado la tesis doctoral titulada *Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario*. Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA), 2012, bajo la dirección de la Dra. Sandra Carli.

recorrido nos conduce a la modernidad —entendida como una particular condición de la historia en que se cuestionan los modos tradicionales de entender la autoridad— y que tiene en cuenta, asimismo, las transformaciones y desplazamientos observados en las instituciones educativas del presente.

LA AUTORIDAD ESE PROBLEMA MODERNO

Intentamos abordar un problema que se encuentra en el corazón de los debates de la modernidad, cuya interpretación es resumida por Nietzsche en la breve frase “Dios ha muerto”. Esta declaración pone en evidencia no la desaparición de la autoridad en sí, sino la apertura de los fundamentos, carentes ya de la solidez que había logrado la figura de un creador divino, en términos de eficacia simbólica (Heidegger, 1996).

Teniendo en cuenta que todas las sociedades idearon formas de transmitir la cultura a las nuevas generaciones, y que esto de alguna manera asegura cierta continuidad entre las mismas, podemos decir que durante un largo tiempo la forma privilegiada radicaba en el valor que se le otorgaba a la sabiduría de los antiguos, de los más viejos; y esto no sólo por valorarse la experiencia de los años vividos, sino también porque los ancianos se consideraban como más cercanos a los antepasados, en una concepción del tiempo —y de la vida en general— que atribuía una gran importancia a los mismos en la determinación de la vida presente. El relato y la experiencia vivida representaban, en ese contexto, la forma clave de la transmisión, el grupo de reglas sobre las que se asentaba el lazo social.

Hannah Arendt, en un artículo hoy clásico titulado “¿Qué es la autoridad?”, plantea en la década de los cincuenta no la disolución de la autoridad en general, sino de una modalidad histórica que la ligaba a la tradición. La autora hace referencia, así, a una crisis de autoridad no sólo evidente en el plano de lo

político, sino incluso en espacios desde su punto de vista pre-políticos, como la familia y las instituciones educativas; y de este modo preconiza en su escrito algunos aspectos de la revolución cultural de los años sesenta. Es a partir de ese momento que la juventud va a plantear una diferenciación radical con el mundo adulto y un corte con la autoridad ligada a la experiencia, al “saber más” como correlato de “haber vivido más”. A partir de la constatación de una serie de transformaciones históricas que se remontan a principios del siglo XX, Arendt recurre a los sentidos etimológicos de la noción de autoridad: “El sustantivo *auctoritas* deriva del verbo *augere*: ‘aumentar’, y lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan justamente es la fundación” (Arendt, 1996: 101).

Los romanos significaban la fundación de su ciudad como un acontecimiento único, singular, de instalación de la “piedra angular” que daría inicio, a su vez, a la fuente legítima de la autoridad: el “hacer crecer” la fundación. Las fundaciones subsiguientes debían enlazarse al inicio primordial en un encadenamiento dirigido, lineal, planeado. Y en este sentido los *mayores* se encontraban autorizados para actualizar la autoridad depositada en la fundación. Aquí, autoridad y tradición se encuentran profundamente entrelazadas, como las dos caras necesarias de un modo histórico privilegiado de gobierno, de conservación y transmisión.

En este marco tradicional, signado por la idea de la *Historia Magistræ Vita* (el pasado enseña), la condición de “sabio” está estrechamente ligada a la idea de haber transitado un recorrido vital más amplio y de haber capitalizado ese recorrido de modo tal de poder transmitirlo a otros.

Max Weber teorizó acerca de la tradición y su capacidad para erigirse como autoridad, así como también acerca del proceso de su declive, y para ello construyó categorías clave para la sociología moderna. Este pensador define a la autoridad tradicional como uno

de los tipos ideales de dominación legítima. Recordémoslos brevemente:

- La *legitimidad tradicional*, que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos, y en la legitimidad de los señalados por la tradición para ejercer la autoridad.
- La *legitimidad fundada* en el carisma, “que descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas...”.
- La *legitimidad racional*, “que descansa en la creencia en la legalidad de las ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad” (Weber, 1992: 172).

En un marco de declive de las tradiciones, la forma moderna “típica” de legitimidad sería para Weber la racional-legal. La razón se erigiría, de este modo, como la gran figura de autoridad de la modernidad.

El surgimiento y organización de los Estados modernos, las transformaciones en la organización y gobierno de la población, las luchas religiosas, la revolución industrial, la ciencia moderna y el capitalismo incidirían, en términos de Weber, en la progresiva racionalización y burocratización de las sociedades, y en la consolidación de la forma de legitimidad racional-legal como fuente de dominación legítima en las sociedades modernas, cada vez más complejas y conflictivas.

Gradualmente, las antiguas distinciones sostenidas en el privilegio heredado comienzan a ser reemplazadas por los procedimientos de ascenso social basados en la carrera abierta al talento, lo cual sería conocido con el término “meritocracia”.

El advenimiento de una época racional se hace evidente tanto si consideramos la burocratización de las sociedades, cada vez

más complejas y desencantadas, y las transformaciones sociales concomitantes, como si tenemos en cuenta los cambios en el plano del pensamiento político y filosófico.

El pensamiento ilustrado del siglo XVIII es una expresión cabal de este proceso que comienza a sistematizarse en el siglo anterior y que albergaría los principios fundamentales de los grandes paradigmas y relatos sobre los que se construyen nuestras instituciones modernas. La Ilustración se configuró exaltando la libertad de pensamiento basada en la razón autónoma, en contraposición de la autoridad como aquello que viene dado por otro, lo indiscutible, lo inapelable.

Sin embargo, lejos de lo que podría llegar a pensarse, lejos de producirse la desaparición de la autoridad, lo que surgió fue una suplantación de figuras. Y es a partir de esto último que es posible entender el lugar asumido por el ser humano en su carácter de “creador”, de “autor”, condición que durante siglos, en Occidente, había sido patrimonio del dios bíblico.

Este no era un problema que hubiera pasado desapercibido a los primeros intelectuales del siglo XII, el siglo de las universidades, profundamente involucrados en los debates relativos a las fuentes válidas de orientación del pensamiento: la autoridad declarada y asentada en la tradición o la razón del hombre. En esos tiempos precedentes, pero preparatorios de los grandes movimientos corporativos de maestros y estudiantes, puede observarse una reivindicación de la posición de autor, incipiente y convencida por la confesión pública que se hace de ella y por la forma con que se le piden cuentas al dogma, pero vacilante e irónica por la ausencia de expectativas sobre un público preparado para escucharla.

A un tradicionalista que le propone una discusión sobre los animales, le responde Abelardo de Bath:

Me es difícil discutir sobre animales. En efecto, aprendí de mis maestros árabes a tomar la razón como guía, en tanto tú te

contentas, como cautivo, con seguir la cadena de una autoridad basada en fábulas. ¿Qué otro nombre darle a la autoridad que el de cadena? Así como los animales estúpidos son conducidos mediante una cadena, y no saben ni a dónde se los conduce, pues se limitan a seguir la cadena que los sujeta, así también la mayoría de vosotros sois prisioneros de una credulidad animal y os dejáis conducir encadenados a creencias peligrosas por la autoridad de lo que está escrito (citado por Legoff, 1986: 63).

Aquí observamos uno de los sentidos que asume la noción de autoridad: el de ser cadena que ata, que aprisiona; vínculo de imposición que generaría sujetos dóciles a los mandatos exteriores. Concepción que el movimiento ilustrado cuestionaría,² y que en Latinoamérica sería particularmente impugnada por los reformistas cordobeses de 1918.

En relación con lo anterior, cabe una apreciación histórica sobre la institución en la que se enmarca este trabajo. La Universidad Nacional de Rosario, fundada en 1968, hunde sus raíces en la Universidad Nacional del Litoral que, al crearse en 1919, se consideró como “hija de la Reforma”. En efecto, el primer estatuto de esta última consagró la participación estudiantil. Allí, estudiantes y jóvenes profesores que comenzaban a hacerse cargo de algunas cátedras se embarcaron en la crítica del *magister dixit* como principio de autoridad propio de otro ciclo.

La primera posguerra europea, la desilusión de los jóvenes respecto del carácter iluminador de la cultura europea y las expectativas que generaba la revolución soviética constituyeron el trasfondo de esos ímpetus de renovación que condujeron hacia un giro en

la mirada al interior del continente americano (Kandel, 2008). La idea de “juventud americana”, que recoge el legado de Rodó, fue representada en el “Manifiesto liminar”³ como “heroica”, portadora de autoridad cultural para señalarles a los representantes políticos los problemas de la institución universitaria, acosada por la crisis de autoridad y el anacronismo de su régimen (Carli, 2006).

Se pretendía eliminar todo asiento de la autoridad sobre las bases del mando, la imposición y la “tiranía”, para hacerla recaer en el amor a la enseñanza y el cuidado, en el marco de un vínculo espiritual entre profesores y estudiantes. La universidad era proclamada por los reformistas como un ámbito de experiencia en sí misma, ya que éstos consideraban que el encuentro con verdaderos “maestros” sería un factor clave para dar contenido a dicha experiencia. La noción de “maestro”, en oposición a la de profesor, se reiteraba en esos tiempos, resaltándose con ella la relación de índole subjetiva y moral entre el discípulo y el docente universitario (Kandel, 2008).

RECONOCIMIENTO, LEGITIMIDAD Y CREENCIA

Partiendo de la idea de que la autoridad no sólo puede pensarse evocando la imagen de una cadena, podemos comenzar a recorrer otros sentidos.

Como se expresa en el epígrafe con el que iniciamos este artículo, la autoridad es, ante todo, un vínculo, una relación. Si admitimos entonces que la autoridad es una relación social e intersubjetiva, en la que es preciso que existan por lo menos dos personas, sostendremos seguidamente que ésta no es algo que se localiza en un sujeto en particular, algo que

2 Kant en *¿Qué es la Ilustración?*, la define como la salida del hombre de su autoculpa de minoría de edad, presentando tres ejemplos de esto que llama “minoridad”: cuando un libro ocupa el lugar del entendimiento, cuando un director espiritual ocupa el lugar de la conciencia y cuando un médico decide por nosotros nuestro régimen. A partir de aquí la Ilustración es definida por la modificación de la relación preexistente entre la voluntad, la autoridad y el uso de la razón (Foucault, 1996a).

3 Sobre el tema se puede consultar: <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/manifiesto> (consulta: 6 de febrero de 2012).

se tiene o no. En este sentido, la autoridad no implica solamente atributos o principios, sino principios reconocidos. Se necesita, por ende, del reconocimiento, la confianza, la creencia, para que se constituya a alguien como autoridad, para que una persona adquiera esa fuerza que la coloca en un plano superior. Y en este sentido, las interpretaciones de esos otros ocupan un lugar central. Dice Sennett:

Cabe decir de la autoridad, del modo más general, que se trata de una tentativa de interpretar las condiciones del poder, de dar un significado a las condiciones de control y de influencia mediante la definición de una imagen de fuerza. Lo que se busca es una fuerza que sea sólida, garantizada, estable (1982: 87).

A partir de aquí vemos que la autoridad es una cuestión de vínculos y de formas de interpretación de esos vínculos atravesados por el poder, pero un poder un tanto extraño, podemos añadir, en la medida en que descansa en un derecho, el derecho a la legitimidad, al reconocimiento (Ricoeur, 2008).

En la búsqueda de un criterio que relativice la imposición jerárquica siempre presente, según su criterio, en una relación de autoridad, Ricoeur prioriza la siguiente definición del diccionario *Le Grand Robert de la langue française*: Autoridad, “el derecho a mandar, el poder (reconocido o no) de imponer la obediencia” (Ricoeur, 2008: 87).

Aquello que adquiere centralidad en esta definición es la expresión “derecho a...”, de la que se desprende que no existe autoridad si no se le concede a alguien el derecho de ser reconocido; derecho que legitima a la autoridad y reconocimiento que dignifica la experiencia del que autoriza. A su vez, cuando se dice “poder reconocido o no”, por este “o no” se insinúa la duda en el corazón mismo de la definición (Ricoeur, 2008).

De este modo, el reconocimiento, basado en la creencia en que otro es superior en algún aspecto, o en que algunas normas, leyes o principios merecen ser respetadas, atemperaría el carácter autoritario que puede desprenderse de toda relación jerárquica o de toda imposición; esto en la medida en que la intervención de la fuerza para influir sobre otros implica la ausencia de autoridad.

Como lugar de reconocimiento, la autoridad es limitada, temporal y siempre implica el riesgo de perderse. La autoridad asume la fuerza y la fragilidad de todos los fenómenos asentados en la creencia. En este sentido, autoridad y libertad no son cuestiones antagónicas sino aspectos de un mismo proceso, imbricados en ese haz de relaciones de poder en los que se detiene Foucault, atento a las oposiciones, resistencias e inestabilidades propias de las relaciones intersubjetivas.

En relación con el tema que estamos tratando nos interesa rescatar la distinción realizada por dicho autor entre las relaciones de poder y los efectos de dominación. Así se refería:

El poder no es el mal. El poder son juegos estratégicos... Fijémosnos por ejemplo en la institución pedagógica, que ha sido objeto de críticas, con frecuencia justificadas. No veo en qué consiste el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica determinadas técnicas. El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en estas prácticas —en las que el poder necesariamente está presente y en las que no es necesariamente malo en sí mismo— los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o a que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario (Foucault, 1996b: 121).

LA AUTORIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. TRANSFORMACIONES DE LAS COORDENADAS MODERNAS

Ahora bien, ¿qué es lo que ocurre cuando tenemos que dar cuenta de la autoridad de los profesores? ¿Podemos explicarla recurriendo a argumentos racionales?

En parte sí. Se puede decir que la autoridad está en la posesión de un saber especializado, en la forma en que se produce la enseñanza, en rasgos de la personalidad, pero en la medida en que las relaciones pedagógicas están atravesadas por aspectos transferenciales, siempre hay algo irreducible a la explicación racional (Antelo, 2008).

Fundar entonces la autoridad solamente en la razón no parece ser el camino más acertado. Pascal (1982) sostenía que los magistrados habían entendido bien esto último. Las togas, los palacios, los ornamentos, todo ese aparato era necesario para darle materialidad a un fundamento de carácter “místico”.

Toda la estructura monumental con que fueron pensados los edificios que expresan el poder y la superioridad de unos sobre otros se asienta sobre la necesidad de garantizar una fuerza estable. En las universidades, dispositivos materiales como los estrados cumplían esa función de señalar y reforzar cuál era el lugar donde se localizaba la autoridad, dónde estaba el saber y el poder, quiénes serían los encargados de mediar entre lo universal (ciencia, verdad, valores) y los individuos particulares.

Es sabido que una de las primeras decisiones para desestabilizar el orden de las posiciones, en todos los tiempos, es destruir los símbolos que las representan, y por supuesto, generar otros.

En la actualidad, cuando los estudiantes sostienen que a algunos de sus profesores “hay que bajarlos del pedestal”, o formulan la pregunta “¿quién se cree que es?”, la autoridad queda desenmascarada. Sin el soporte de la creencia en ella, sin un reconocimiento

efectivo, muchas de las prácticas que bajo el imperio del reconocimiento podrían ser consideradas autorizadas, son asociadas a posiciones de arrogancia, maltrato, falta de respeto o abuso de poder. Les falta aquello que las hacía creíbles, carecen de esa fuerza que sea sólida, garantizada, estable.

Estas expresiones no pueden pensarse al margen de las transformaciones que han tenido lugar en las últimas décadas, tanto en el discurso social más amplio como en el campo de la educación.

En las instituciones educativas modernas la transmisión del conocimiento se ordenó sobre una serie de premisas básicas que pueden sintetizarse en aquello que Dubet (2006) llamó “programa institucional moderno”. Este programa considera que la educación, como trabajo sobre el otro, es una mediación entre los valores universales y los individuos particulares; afirma que el trabajo de socialización es una vocación; cree que la socialización se dirige a inculcar normas que configuran a los individuos y los vuelven autónomos.

Hoy en día estos elementos se estarían desintegrando: los valores han perdido su unidad, la vocación choca contra los requerimientos de eficacia profesional, y la creencia en una continuidad entre socialización y subjetivación ya no resulta tan evidente (Dubet, 2006).

Ahora bien, el programa institucional moderno también se amparaba en una serie de principios que asumieron el rango de legítimos:

- La separación entre las instituciones educativas y el resto de la sociedad: su estructura arquitectónica manifestaba, en su condición de templos del saber, esa posición excepcional y sagrada, y tendía a expresar que lo que se desarrolla allí no pertenece al orden habitual de las relaciones sociales (Dubet, 2006). La herencia monástica de las universidades enfatiza esta idea.

- Un principio genealógico que indica la tensión entre tradición e innovación pero le da un lugar central a los mayores, a los sabios, en la función de ser mediadores entre los valores universales y los individuos particulares (Antelo, 2005). Frente a esto, Carli (2001) plantea que si bien la relación entre generaciones siempre está atravesada por la discontinuidad, en la educación, la ilusión de un lazo que ligue a sujetos nacidos en distintas épocas connota una ilusión de continuidad.
- Una idea de asimetría (temporaria) entre las posiciones: así como el niño devendría un ser maduro y autónomo luego de un proceso de dependencia respecto del adulto, el estudiante, en términos generales, era pensado como aquel que recibía, más o menos pasivamente, el saber por parte de los profesores, para poder liberarse, luego de una etapa de formación, de su condición de estudiante (Bourdieu y Passeron, 2003).

Sin embargo, las coordenadas anteriores muestran claros signos de transformación. En primer lugar, dada la separación espacial, la estructura precaria de muchas de las instituciones educativas contemporáneas y su inserción en los espacios urbanos, distan de ser identificadas como “templos del saber”. Las instituciones no están precisamente separadas de la escena social, su espacialidad no puede asimilarse a las ideas de delimitación y protección respecto de un afuera, sino que se encuentran atravesadas por los conflictos y las demandas de las sociedades de las que forman parte. Por otra parte, sobre todo en Latinoamérica, la crisis de las instituciones públicas en las últimas décadas ha dejado huellas visibles en el deterioro de los espacios.

En segundo lugar, en relación con el principio genealógico, si bien cuando la discontinuidad propia de la relación entre generaciones se expresa en conflicto, puede resultar

productiva en la medida que propicia el cambio cultural; y ese cambio sólo puede ser posible a partir de una transmisión respecto de la cual se planteen rupturas (Carli, 2001).

En las últimas décadas se evidencian procesos de individualización que ponen en tensión a la noción misma de transmisión cultural tal como aquí la entendemos, asentada en un vínculo entre individuos diversos y entre generaciones sucesivas; en un traspaso de conocimientos, herencias y legados que habilita su transformación por parte de aquellos que lo reciben. Un mundo en el que habitarían sujetos que se hacen a sí mismos pone en cuestión tanto la idea de transmisión como operación iniciada por otros, como la importancia de estos otros en tanto autorizados para transmitir.

Lejos de lo que podemos llegar a intuir, estas transformaciones no han devenido en una desaparición de la autoridad pedagógica, sino que han dado lugar a cierta resignificación de la misma. Así, tal como plantea Dubet (2006), es posible observar el pasaje de formas de autoridad sostenidas por instancias exteriores autorizadas (instituciones, normas, posiciones consagradas, etc.) a otras en las cuales la personalidad ocupa un lugar privilegiado.

Si bien las conclusiones a las que arriba Dubet se desprenden de investigaciones realizadas en instituciones europeas, encontramos que sus planteos pueden ser considerados para pensar algunos aspectos de los escenarios educativos latinoamericanos. Constatamos en este sentido, entre otros fenómenos, una tendencia entre los jóvenes a concebir la autoridad de los profesores en términos individuales, como un atributo que poseen o no determinadas personas, con lo cual se pierde de vista su carácter relacional. La autoridad parece provenir entonces más del profesor en su carácter de ejecutor de una performance determinada, que como actor inmerso en una trama institucional y sostenido por ella.

En estrecha relación con las mutaciones en el principio genealógico, la idea de asimetría también es cuestionada. Se desdibuja

así la relación asimétrica entre adultos y no adultos, que en el terreno psíquico se liga con las diferencias entre la sexualidad infantil y la sexualidad adulta (Galende, 1994), y en el terreno pedagógico con el vínculo entre prestigio y permanencia en el tiempo y con la articulación entre el saber y la experiencia (Antelo, 2005).

Las posiciones antiautoritarias y antiinstitucionales, surgidas a mediados del siglo XX, a partir de las cuales se aboga por la destitución de todo tipo de jerarquías, han dado lugar a un ciclo en el que la autoridad tiene que validarse y justificarse constantemente, y en el que experiencia y autoridad quedan dislocadas. Dubet plantea que durante la generación de mayo del 68 la palabra “institución” evocó el asilo de Goffman y el sistema panóptico de la prisión de la Ilustración exhumada por Foucault. “En ambos casos, la institución quedó reducida a sistema de control total de los cuerpos y de las almas, a sistema de puro adiestramiento cuyo objetivo es destruir toda subjetividad autónoma” (Dubet, 2006: 43).

Considerando una dimensión cultural, cabe también tener en cuenta el impacto que en el borramiento de la asimetría tuvo el desarrollo creciente de los medios de comunicación en el proceso de socialización de las infancias y adolescencias y la expansión del mercado de productos para niños y adolescentes.

En el presente, los adolescentes y jóvenes —“nativos digitales”— reciben de manera directa la influencia de las nuevas tecnologías y aquello que para las generaciones anteriores es novedad, para ellos es un dato más de su existencia cotidiana (Urresti, 2008). Esto supone una alteración fundamental en la consideración del lugar de procedencia de los saberes válidos para orientarse en la vida social.

Por otra parte, el discurso mediático, y especialmente el discurso publicitario, produce una construcción de la infancia y la adolescencia desligada de los mandatos de los adultos, pero fuertemente dependiente de las propuestas del mercado. Observamos así una interpelación hacia los niños y adolescentes

como consumidores que pueden decidir autónomamente e incluso inducir al consumo de sus propios padres, independientemente del sector social de pertenencia.

Complementariamente con lo anterior, pero atendiendo otro registro, debemos tener en cuenta que a partir de los años ochenta tuvo lugar una psicologización de los discursos pedagógicos. Esto ha tenido un mayor desarrollo en los niveles primario y medio del sistema educativo, pero atraviesa en la actualidad los debates sobre pedagogía universitaria. En esa expansión de la cultura psicológica, la consigna será “seducir”, “motivar”; y la autoridad tendrá entonces que ganarse.

Puede concluirse que en el presente es evidente la reticencia para reconocerle a alguien esa superioridad que está en la base de la autoridad. Todo parece indicar que, tal como expresa Sennett, “la ratificación de la desigualdad ofende a las sensibilidades modernas” (2003: 216). Si esto lo pensamos desde el punto de vista del conocimiento, podemos decir que la dimensión vertical asociada a la oposición entre expertos y no expertos, o más sabios y menos sabios, parece contrastar con el principio de horizontalidad reivindicado desde aquellos discursos que conciben que toda relación desigual, en la cual el poder está necesariamente presente, es sinónimo de autoritarismo o dominación.

LOS ESTUDIANTES FRENTE A LA AUTORIDAD PROFESORAL

Las transformaciones mencionadas no deben hacernos perder de vista que en la universidad es posible afirmar la presencia de especificidades que dan forma a un tejido complejo en el que se ponen en juego diferentes modos de interpretar la autoridad.

En las instituciones universitarias, si bien en general el principio de representación es desigual a favor de los docentes, desde el punto de vista de la ciudadanía universitaria no existe un corte drástico entre profesores y

estudiantes (Naishtat, 2004). Esta característica ya estaba presente en la universidad medieval. En la Universidad de Bolonia, la más antigua, apenas anterior a París y Oxford, los primeros estudiantes dedicados a lo que hoy conocemos como educación superior contrataron los servicios del maestro y conformaron un grupo bien identificado y diferenciado de los otros gremios, por lo que muy pronto integraron su propia corporación, su *universitas* (Naishtat, 2004).

A su vez, no nos encontramos frente a posiciones necesariamente diferentes desde una variable generacional. Los estudiantes universitarios, desde una perspectiva cronológica, es decir, considerando etapas evolutivas, son jóvenes y adultos; incluso algunos de ellos pueden ser mayores que sus profesores. Es decir, a diferencia de la institución escuela, en la cual se configura un vínculo asimétrico entre adultos y niños, en la universidad el vínculo entre profesores y estudiantes puede ser pensado como simétrico en tanto iguales en el sentido de que ambos pueden ocupar la posición de adultos. Ahora bien, considerando la relación con el conocimiento y las responsabilidades institucionales diferenciales, ese vínculo no puede ser sino asimétrico. Se trataría de un vínculo entre iguales, pero inscrito en una estructura de diferencias (jerárquico-meritocráticas) (Carli, 2008). Y es dicha asimetría la que puede sostener a las posiciones en una estructura de lugares diferenciados; estructura que es transitoria y temporal y que se inscribe en un orden de reconocimiento recíproco.

Dentro de ese marco, recapitulando el recorrido realizado pudimos arribar a algunas conclusiones sobre las concepciones de autoridad esbozadas por los estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. Éstas, signadas por la ambivalencia entre el reconocimiento de algunos aspectos de las figuras profesoras y su desacralización, serán presentadas en los puntos que siguen. En ellos incluimos ciertos fragmentos de entrevistas que

consideramos significativos, y que remiten a las experiencias singulares de algunos sujetos, pero tienen el valor de condensar una serie de sentidos que se presentaron recurrentemente en la investigación.

1) *El fenómeno de la autoridad se presenta de modo ambivalente.* Es decir, la noción de autoridad es utilizada para hacer referencia a los profesores reconocidos como referentes en el plano de la formación; docentes que habilitaron el aprendizaje y la producción de pensamiento, como de aquellas figuras caracterizadas por imponer temor y producir sentimientos de inhabilitación.

En relación con la primera acepción, es significativo el siguiente fragmento de entrevista:

Con este tipo vos te encontrabas con algo grosso, yo nunca había tenido un docente así. Un tipo que podés respetar más o menos, pero como dijo él en un seminario: hay una precondition para el aprendizaje, que es que vos le reconozcas una autoridad al tipo que te va a enseñar (estudiante de la Facultad de Humanidades y Artes, 1 de septiembre de 2009).

Personas “grosas”, “maestros”, “genios”, “capos”; estas palabras ocuparon un lugar central en los relatos para caracterizar a ciertas figuras autorizadas.

En contraposición, la noción de autoridad también fue utilizada para hablar de relaciones intersubjetivas signadas por la “violencia” o el “maltrato”: los profesores “mandones” que, desde la perspectiva de los estudiantes, utilizan su posición dentro de la institución para ejercer su poder.

En este sentido, muchas de las manifestaciones e intervenciones que los profesores consideran propias de las responsabilidades implicadas en el rol, devienen para los estudiantes en expresiones diversas de maltrato. “Maltrato” que sólo presenta cierta cercanía

con la autoridad cuando aquellas personas de las que proviene se encuentran previamente reconocidas; es decir, cuando ya ha recaído sobre ellas la eficacia simbólica de la creencia.

Asimismo, tal como se pone de manifiesto en la siguiente cita, suele suceder que el concepto de autoridad sea asimilado al de violencia.

—Vos me decías la problemática de la violencia cuando hablamos, ¿no?, me parece, o algo así...

—De la autoridad...

—Sí, de la autoridad. Yo lo relacioné más con lo violento de algunos profesores. En el 1º año común leímos un texto que se llama “La violencia que no se ve”. Bueno, ese texto es muy interesante, habla de la violencia que no se ve. La violencia que se ve es cuando una mujer es golpeada, digamos, la violencia física. Hay otra violencia que no se ve. Por ejemplo, que un profesor te diga que va a venir a una consulta y no viene, eso es violencia. Que una clase tiene que empezar a una hora y no empieza, eso genera violencia (estudiante de la Facultad de Humanidades y Artes, 20 de octubre de 2009).

La autoridad y su articulación con la violencia pueden estar aludiendo a formas del trato, a faltas de responsabilidad, a intervenciones profesoras no legitimadas desde el punto de vista estudiantil. Cabe considerar aquí el modo en que se refería a este tema una profesora de la carrera de Letras; su comentario nos remite al fenómeno señalado en el apartado anterior respecto de las dificultades encontradas en la época para reconocer la superioridad de unos sobre otros, como así también para identificar autoridad y poder con dominación o maltrato:

La palabra maltrato me ha perseguido desde que doy clases... Una vez, constatando

que nadie leía planteé que un estudiante de Letras al que no le gusta leer es como un estudiante de Medicina al que le da asco la sangre. Después de eso, un grupo que se sintió afectado elevó una nota acusándome de haberlos maltratado. En otra oportunidad, en un examen planteé con todo cuidado: estudiaste, pero no comprendiste bien el tema, y esta alumna elevó una nota a Jurídica aduciendo maltrato (profesora de la Facultad de Humanidades y Artes, 6 de diciembre de 2011).

Es así que la ambivalencia permite identificar fenómenos de autorización del otro al mismo tiempo que escenas de desautorización. Estas últimas tienen lugar fundamentalmente cuando los jóvenes se sienten “violentados” (lo cual, en el contexto antijerárquico del presente abarca, como dijimos, cada vez más situaciones), pero también cuando descubren que el profesor no sabe aquello que intenta transmitir, cuando se encuentran ante la situación de tener que enseñarles algo a sus docentes o cuando sienten que el respeto o el reconocimiento no es algo recíproco. Decía una joven entrevistada:

Si no te ganan, vos no los reconocés. Es difícil si no le das autoridad a alguien, sos un poco escéptica... He escuchado decir barbaridades que socavan su autoridad... Yo tendría que poder ponerla por encima de mí y no puedo. No puedo creer que diga lo que diga con esa formación (estudiante de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, 16 de octubre de 2009).

La ambivalencia también se pone de manifiesto por parte de los estudiantes al expresar satisfacción por haber alcanzado mayores niveles de autonomía, al mismo tiempo que deseos de regulación por parte de las autoridades. Respecto de esto último observamos cierta dificultad entre los jóvenes para hacerse cargo autónomamente de las cuestiones

que involucra una trayectoria universitaria. De cualquier modo, creemos que aquí también tiene lugar un reclamo de hospitalidad frente al desconocimiento de las nuevas normatividades establecidas en el nuevo espacio institucional.

Frente a la constatación de esta serie de dificultades, las instituciones universitarias participan de diferentes modos en el debate entre afianzar aquellas prácticas impersonales que acrecientan la sensación de incertidumbre pero promueven prácticas más “adultas”, y la incorporación de nuevos actores y espacios institucionales, como tutorías y demás formas de acompañamiento, que procuran acercarse a las identidades juveniles pero corren el riesgo de prolongar rasgos propios de la infancia o la adolescencia. Cuando se radicaliza la primera posición se trata de preservar una idea del estudiante universitario como sujeto maduro y autónomo, pero se suele contribuir a la expulsión de quienes no se adaptan a ella. En el segundo caso, de tanto intentar reconocer las características de los jóvenes contemporáneos a los que se intenta incluir, puede correrse el riesgo de dificultar la potencia de lo inédito para provocar marcas en los sujetos.

2) *Los estudiantes interpretan a la autoridad como una relación entre posiciones desiguales.* Esta interpretación puede sostenerse como tal en la medida en que esté basada en el reconocimiento recíproco entre las partes, y en tanto opere la creencia en la legitimidad de los fundamentos sobre los que se asienta la distinción.

De este principio general se derivan varias cuestiones. Por un lado, la idea de reciprocidad implica la pretensión de recibir algo a cambio de la delegación de autoridad: respeto, atención, reconocimiento. Respeto al profesor si éste me respeta, lo reconozco simbólicamente y en consecuencia le otorgo autoridad si el reconocimiento es recíproco, expresarian estos jóvenes. No se evidencia aquí un deseo de liberarse de las autoridades, sino una

demanda de respeto y reconocimiento teñida del reclamo de ser tratados como iguales y de generar vínculos de confianza. Habría de este modo una impugnación de las relaciones jerárquicas, un reconocimiento de aquellos profesores que los tratan en términos de paridad y que se colocan en el lugar de ser “uno más” en el plano vincular, pero una asimetría que sigue siendo necesaria en el plano del conocimiento.

Lo anterior en muchas ocasiones viene acompañado de una demanda de *borramiento* de los signos que indican diferencias jerárquicas y del deseo de ser tratados “de igual a igual”.

Así, la aceptación de una diferencia necesaria en el plano del conocimiento y su transmisión se combina con una resistencia para admitir que dicha diferencia se traduzca bajo el significante de la superioridad. Y en este sentido, se resaltan aquellas figuras que, portando un saber y un saber hacer que los vuelve distinguidos, se las ingenian para ocultar las marcas o signos de su posición en el trato con los demás. Dicha resistencia pone de manifiesto el malestar generado por la idea de superioridad de unos sobre otros y que expresa además la articulación entre autoridad y libertad que puede intuirse de los planteos foucaultianos.

Por otro lado, lo anterior nos permite pensar en otra articulación que parece disonante, aquella que liga autoridad e igualdad y sobre la cual el pensamiento de Rancière es esclarecedor.

Hace ya unos años, en la década de 1980, este filósofo rescataba del olvido una figura particular, la de Jacotot, pedagogo francés, revolucionario de 1789 y exiliado en los Países Bajos en tiempos de la restauración monárquica, que realiza en la Universidad de Lovaina una suerte de experimento: la de enseñar francés a estudiantes a pesar de no saber holandés, es decir, sin la posesión de una lengua que actuara como mediadora. En esa empresa, un texto clásico de la literatura francesa

—el *Telémaco*, que en ese entonces se había publicado en Bruselas en una edición bilingüe— funcionó como el tercero en cuestión.

Pero más allá de la experiencia en sí, lo que nos interesa destacar es que con la figura del “maestro ignorante”, que le inspirara el maestro Jacotot, Rancière (2007) trastoca la relación de asimetría, que es algo así como la piedra angular de la autoridad pedagógica tal como la hemos entendido hasta ahora. Sin embargo, esto no lo hace desarmando a la autoridad. Desde su perspectiva, la voluntad del que enseña, como “fuerza de decisión”, ocupa un lugar privilegiado; él parte del reconocimiento de las voluntades razonables. Jacotot había dejado a sus alumnos solos con el texto; únicamente les había dado la orden de transitar un camino que él mismo ignoraba. El resultado es que habían aprendido sin maestro explicador. ¿Qué es lo que ignora este maestro? El principio de desigualdad de las inteligencias. Había demostrado algo inquietante: que el saber del maestro no era lo que instruía al alumno y que nada impedía que enseñara una cosa diferente de su saber. Es así que comenzó a enseñar piano y pintura —materias que desconocía— portando el método de la igualdad, que no era sino el de la voluntad. Se podía enseñar, entonces, sin maestro explicador, mediante la tensión del propio deseo o la exigencia de una situación (Rancière, 2007).

¿Cómo opera, desde esta perspectiva, una autoridad sobre la base de la igualdad? Interrumpiendo la continuidad de un orden que impone un posicionamiento estático prefijado de lugares. Instruir, dice Rancière, puede significar dos cosas exactamente opuestas:

Confirmar una desigualdad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y desarrollar todas las

consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación (2007: 9-10).

3) *Modelos de autoridad centrados en la experiencia*. Estos modelos tienen lugar al mismo tiempo que la impugnación de la antigüedad como marco regulatorio que garantiza la permanencia en el sistema. Es decir, si bien se observa una valoración del saber obtenido a través del paso del tiempo, se detectan también críticas relativas a la falta de adecuación de los docentes a los cambios tecnológicos o al cansancio percibido en algunos profesores. No hay planteos esencialistas sino juicios críticos, situados, en los que obtiene reconocimiento tanto aquel profesor “viejo” que “forma escuela”, que deja un legado, como aquellos jóvenes entusiastas que pese a tener cargos simples u honorarios se comprometen con la tarea.

Desde la perspectiva de los estudiantes no siempre las posiciones de poder ocupadas por sus docentes (manifestadas principalmente en los cargos y dedicaciones) tienen un correlato en el mérito de éstos. La impugnación de los profesores como no merecedores de ocupar dichos lugares se asienta en general sobre la base de nociones meritocráticas, que son las que priman en los concursos docentes.

Cabe tener en cuenta que en la Universidad en la que se centró nuestro trabajo el porcentaje de docentes que obtuvieron su plaza mediante concurso es bajo.⁴ Frente a esto, podemos pensar que si el concurso abre un espacio de legitimación de la autoridad profesoral basado en el funcionamiento de un conjunto de reglas instituidas y en actores que ocupan sus cargos por estar más calificados que otros, su escasa presencia plantea un serio desfasaje entre la autoridad institucional (como fuente de legitimidad para los que ejercen autoridad en su ámbito) y la autoridad simbólica (el poder

4 Según el último dato obtenido, correspondiente al año 2009, en la Universidad Nacional de Rosario sólo 39.2 por ciento de los docentes ingresó por concurso. Si este dato se desagrega entre profesores (titulares, asociados y adjuntos) y auxiliares de docencia (jefes de trabajos prácticos), se desprende 43.7 por ciento en el primer caso y 35.9 por ciento en el segundo. Fuente: Informe de evaluación externa del Comité de Pares de la CONEAU, febrero de 2009, en: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/evaluacion/UNR.pdf> (consulta: 14 de octubre de 2011).

de un enunciador para producir creencia); y ello, a su vez, condiciona tanto la exaltación del componente personal de las figuras autorizadas, como la puesta en duda por parte de los estudiantes de la legitimidad del cuerpo docente.⁵

El relato que sigue pone de manifiesto estas cuestiones, es decir, tanto el descrédito estudiantil respecto de ciertas personas en particular, como su escepticismo sobre la legitimidad de los mecanismos institucionales que regulan las formas de acceso a la carrera docente:

Tendrían que ponerse las pilas con los profesores que ponen. Yo no sé si es todo por concurso, pero hay muchos profesores que dejan mucho que desear y hay muchos profesores importantes que están ahí abajo que podrían ser jefes de cátedra (estudiante de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, 12 de noviembre de 2009).

4) *La personalidad de los profesores es un aspecto de peso en el proceso de delegación de su autoridad.* En esta clave, la autoridad no es definida en términos de imposición, sino, como ya se dijo, de seducción. Esto se expresa en los relatos de los estudiantes a través de términos como “motivación”, “enganche”, docentes “copados” y “piolas”. También se pone de manifiesto en los modos en que se habla acerca del “saber enseñar”, como si éste fuera algo individual, una especie de “don” o talento que sólo algunos profesores poseyeran. Es común, en este sentido, que se piense a la autoridad en términos individuales, como si fuera un atributo que poseen o del cual carecen algunas personas en particular, sin considerar que, en general, los individuos actúan como soportes de determinadas instituciones.

Nos interesa señalar que en la medida en que la actividad de los profesores está basada en gran parte en una cuestión enunciativa o

discursiva, la personalidad y el carisma siempre han sido componentes a tener en cuenta a la hora de hacer referencia a su autoridad, más allá de la legitimidad que puede dar el rol que ocupen. Ahora bien, creemos que también debe considerarse la tesis de Dubet (2006) —que esbozáramos en el apartado anterior— según la cual la fuerza del carisma tiende a aumentar como fundamento de la autoridad, cuando las instancias exteriores muestran signos de debilidad. Esto implica formas de legitimidad más inciertas, desprovistas del apuntalamiento de la autoridad institucional y, por ende, más sujetas a la negociación entre las partes involucradas. Así, dicho autor advierte que cuando la autoridad ya no apuntala el poder, este último no desaparece, sino que tiende a ser reducido a un carisma personal que es al mismo tiempo agotador y aleatorio.

En relación con lo anterior, la autoridad es interpretada por los estudiantes no como algo que los profesores poseen, producto de su investidura, sino como aquello que adviene tras un proceso de lucha por ella. La noción de “ganancia” —propia de un juego, de una batalla o de una inversión económica— nos recuerda la fecundidad de la noción bourdiana de “campo”. Como en todo campo, en la universidad se ponen en juego diferentes intereses, y aquel que sale a jugar invierte las “fichas” para poder conservar o transformar su posición en una red de relaciones. La disputa en torno al capital simbólico en cuestión (y en ocasiones también respecto del capital económico) coloca a los miembros de cada campo en posiciones diferenciadas según el prestigio y reconocimiento alcanzados (Bourdieu, 2006).

Por parte de los estudiantes, la posición de los profesores dentro del campo es interpretada, en ocasiones, como una cuestión de peso. En este sentido, aquellos profesores que ya cuentan con cierto reconocimiento entre los pares entran a las aulas con un cierto “plus” de autoridad ya adquirida, o más precisamente,

5 Para profundizar en las categorías de autoridad institucional y autoridad simbólica remitimos al trabajo de Ricoeur, 2008.

“ya ganada”. Pero en la mayoría de los casos, los estudiantes pondrán más énfasis en las disposiciones de los sujetos para lograr la autoridad que en la propia posición de éstos en el campo.

No obstante esto, no sólo el carisma y la personalidad son atributos destacados. Así, tendrán muchas oportunidades de ganar la autoridad quienes expresan un conocimiento cabal de los temas a tratar y un saber acerca de su transmisión. Del mismo modo que la autoridad, el saber no se entiende aquí como algo que se lleva a cuestras, sino que en cada actualización que se hace de él, el profesor tiene la posibilidad de salir a conquistar o a seducir nuevas audiencias.

Los estudiantes interpretan el saber sobre la enseñanza, el sentido práctico de las estrategias puestas en juego en la transmisión, y la relación establecida con ellos como sujetos en ese intercambio pedagógico, como aspectos clave de las figuras autorizadas. Aquí se pone en juego entonces, además de un saber conceptual, una experticia docente, un “saber enseñar” que va a estar en el centro de las críticas hacia aquellos profesores que no tienen en cuenta este aspecto como importante en la enseñanza en la universidad.

A MODO DE CIERRE

En este artículo planteamos el carácter paradójico y ambivalente de la autoridad, siempre tensionada entre estar ausente o resultar excesiva. Y es que el establecimiento del lazo social es al mismo tiempo posibilidad de desenlace. Concebir que alienación primaria a la autoridad y posibilidad de separación respecto de ésta constituyen dos caras inseparables del proceso de subjetivación, implica entonces negar la posibilidad de acceder a un contacto directo con uno mismo, sin ese otro que es constitutivo de toda identidad.

Vimos que esta supuesta oposición entre autonomía y autoridad fue una de las tensiones con base en la cual se construyó el pensamiento político y filosófico moderno. Si

hay un fenómeno que puede caracterizar a la modernidad es la multiplicación o apertura de los fundamentos posibles de ser erigidos como autoridades, a partir de la desarticulación entre autoridad, religión y tradición. Apertura que si bien tras la “muerte de Dios” pudo permitir la existencia de autoridades en plural, plantea la paradoja de vivir, pensar, actuar, decir, sin los reaseguros que aportaban las tradiciones.

En ese marco inscribimos la problemática de la transmisión de los saberes; desde las tensiones presentadas a los primeros pensadores surgidos a la luz del “siglo de las universidades”, cuando la autoridad de la verdad revelada, transmitida a partir de las claves de la autoridad del pasado y de la tradición, comenzó a verse cuestionada por la razón humana.

Lo anterior no fue un obstáculo para la construcción de nuevas verdades, ni impidió la construcción de nuevos sistemas de creencia y nuevas figuras de la autoridad que se harían cargo de la transmisión del legado cultural. Reconocimos de este modo que somos herederos de un modo de pensar la autoridad que está atravesado por las coordenadas propias de la modernidad, al mismo tiempo que por las transformaciones que en torno a éstas tuvieron lugar a lo largo del siglo XX. Fundamentalmente desde la segunda mitad de dicho siglo en adelante, la autonomía como ideal trascendió las fronteras del debate público para extenderse hacia otros ámbitos más sujetos a la dependencia normativa, como las relaciones en la familia, en el trabajo y en las instituciones educativas. Una serie de transformaciones socio-culturales tuvieron lugar en las sociedades occidentales e impactaron sobre los principios básicos que estructuraron el programa institucional moderno. El principio genealógico, la asimetría entre las posiciones de la cadena generacional y entre las partes de la relación pedagógica, así como la direccionalidad de la transmisión cultural, presentan mutaciones significativas que no implican la desaparición de la

autoridad, sino su resignificación en el tiempo presente.

Varios autores, algunos de los cuales orientaron gran parte de nuestro recorrido, como Zizek o Sennett, señalan las consecuencias de vivir en un mundo en el que las posiciones entre los sujetos se han visto dislocadas, lo cual conduce a admitir profundas diferencias entre los distintos ciclos históricos en el plano de la formación y la trasmisión del conocimiento. Las experiencias culturales y educativas de sucesivas generaciones hasta bien entrado el siglo XX estaban centradas en una jerarquía de posiciones en la cadena generacional, en el claro establecimiento de los lugares de lo prohibido y lo permitido, el saber y la ignorancia, la experiencia y la impericia. Y el reconocimiento de esa diferencia de lugares era lo que llevaba a imaginar o a organizar su trasgresión. Contrariamente, los procesos de desinstitucionalización e individualización propios de las últimas décadas del siglo XX, nombraron una serie de mutaciones estructurales que impactaron profundamente sobre la configuración subjetiva, el vínculo con la autoridad y los sentidos asignados a la producción del conocimiento y su trasmisión.

En el recorrido planteado señalamos los diferentes sentidos que pueden desplegarse a partir de esta noción compleja y polisémica:

la autoridad ligada a la idea de mandar o imponer; la autoridad basada en el reconocimiento y la creencia en otro que opera como sostén; la autoridad en condiciones de igualdad y reconocimiento recíproco de las voluntades razonables.

Lejos de pensar el devenir histórico de estas formas de autoridad como una sucesión de modelos que fueron desplazándose, nos interesa plantear la superposición y convivencia compleja de estas figuras y sentidos entre los estudiantes universitarios del presente.

La consideración de esa perspectiva nos presenta algunas de las aristas del problema de la autoridad en la universidad, entre ellas, la necesidad de reconocimiento y cuidados en una institución que en ocasiones se presenta como excesivamente hostil y que puede conducir a la búsqueda de seguridad bajo la forma de una actitud dependiente (infantil) respecto de algunas figuras. Y “el creer que esa búsqueda se puede consumir es verdaderamente una ilusión, una ilusión peligrosa. Con un tirano basta”, dice Sennett (1982: 186). Pero creer que no debiera procederse a ninguna búsqueda de la autoridad, bajo el ideal de la autonomía absoluta, también es peligroso. Porque desconoce el valor de admirar a otro, de reconocerlo en el proceso de formación de las identidades, tanto desde el punto de vista subjetivo como académico y profesional.

REFERENCIAS

- ANTELO, Estanislao (2005), “La pedagogía y la época”, en Silvia Serra (coord.), *Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 9-19.
- ANTELO, Estanislao (2008), “Variaciones sobre autoridad y pedagogía”, en: <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/autoridad> (consulta: 7 de mayo de 2010).
- ARENDR, Hannah (1996), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.
- BOURDIEU, Pierre (2006), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Eudeba.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CARLI, Sandra (2001), “Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea”, *Ensayos y Experiencias*, año 8, núm. 40, Buenos Aires, pp. 20-27.
- CARLI, Sandra (2006), “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente”, *Revista Sociedad*, núm. 25, pp. 29-46.
- CARLI, Sandra (2008), “Visiones sobre la universidad pública en las narrativas estudiantiles. La

- experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad”, *Revista IICE*, núm. 26, pp. 107-129.
- DUBET, François (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- FOUCAULT, Michel (1996a), *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1996b), *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Altamira.
- GALENDE, Emiliano (1994), “El niño y la historia”, *Diarios Clínicos*, núm. 7, Buenos Aires, Lugar.
- HEIDEGGER, Martin (1996), *Caminos del bosque*, Madrid, Alianza.
- KANDEL, Victoria (2008), “La idea de formación en el movimiento reformista de 1918”, en Francisco Naishtat y Perla Aronson (eds.), Martín Unzué (coord.), *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires, Biblos, pp. 131-145.
- LEGOFF, Jacques (1986), *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona, Gedisa.
- NAISHTAT, Francisco (2004), “Las dimensiones democráticas de la universidad y sus razones”, en Gabriela Delamata (ed.), *La universidad argentina en el cambio de siglo*, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
- PASCAL, Blaise (1982), *Pensamientos*, Buenos Aires, Hyspamérica.
- RANCIÈRE, Jacques (2007), *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- RIKOEUR, Paul (2008), *Lo justo*, vol. 2, Madrid, Trotta.
- SENNETT, Richard (1982), *La autoridad*, Madrid, Alianza.
- SENNETT, Richard (2003), *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama.
- URRESTI, Marcelo (2008), “Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información”, en Marcelo Urresti (ed.), *Ciberculturas juveniles*, Buenos Aires, La Crujía, pp. 13-66.
- WEBER, Max (1992), *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ZIZEK, Slavoj (2009), *El frágil absoluto o ¿por qué merece la pena luchar por el legado cristiano?*, Valencia, Pre-textos.

La organización de los archivos históricos de las escuelas Normales de México y el aporte de su contenido a la historia de la educación

BELINDA ARTEAGA* | SIDDHARTA CAMARGO**

El artículo busca difundir los propósitos, sentido, alcances y resultados del programa: *Fundación de la Red de Archivos Históricos de las Escuelas Normales*. El programa inició en 2008 y para agosto de 2011 se había logrado organizar 12 archivos históricos en igual número de escuelas normales a nivel nacional. En el texto se describe, de manera general, el contenido y organización de 12 de estos archivos (fechas extremas, secciones y subsecciones), así como el tipo de documentación que se puede localizar en ellos. Finalmente, tomando como un ejemplo el caso de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche, se presenta, a partir de las fuentes primarias localizadas en este archivo, una muestra del tipo de documentos e información que pudo recuperarse.

This article seeks to disseminate the purposes, meaning, scope and results of the program: Fundación de la Red de Archivos Históricos de las Escuelas Normales –Foundation of the Archives Network of Normal (teacher-training) Schools. The program began in 2008 and by August 2011 had organized 12 historic files in as many colleges nationwide. This paper describes, in general, the content and organization of these 12 archives (basic dates, sections and subsections) along with the type of documentation contained in them. Finally, taking as an example the case of the rural teacher-training school Justo Sierra Mendez, in the locality of Hecelchakán (Campeche), a sample of the types of documents and information which could be recovered is shown, based on information retrieved from the archives.

Palabras clave

Archivos
Formación docente
Educación normalista
Historia de la educación
Documentación
Investigación histórica

Keywords

Archives
Teacher training
Teacher-training education
History of education
Documentation
Historical research

Recepción: 25 de agosto de 2011 | Aceptación: 2 de febrero de 2012

* Doctora en Ciencias Sociales por la UAM Xochimilco. Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco. Líneas de investigación: historia de la educación, particularmente historia del magisterio y la formación de docentes. Publicaciones recientes: (2012, coord.), *Pensamiento y práctica de los grandes educadores mexicanos*, México, DGESPE-SEP; (2010, coord.), *Bibliografía comentada de la historia de la educación normal en México (1887-2010)*, volumen II, México, DGESPE-SEP. CE: belindaarteagacastillo@gmail.com

** Estudiante del Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: historia de las instituciones educativas; rescate y difusión del patrimonio histórico educativo; desarrollo del pensamiento histórico en la educación básica y la formación de maestros. Publicaciones recientes: (2012), “Estudio de cultura y conciencia histórica en las escuelas Normales”, en L. Somohano, P. Latapí y M. Miró (coords.), *Miradas diversas. Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 67-77; (2012, en coautoría con B. Arteaga), “¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes”, *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 11, pp. 99-112. CE: siddharta.camargo@gmail.com

Parece muy lindo —murmuró Alicia— lo malo es que es bastante difícil de comprender.

LEWIS CARROLL, *A TRAVÉS DEL ESPEJO Y LO QUE ALICIA ENCONTRÓ AHÍ*

REFLEXIONES INICIALES

La historia de la formación de docentes empezó a escribirse prácticamente desde el inicio del siglo XX. Numerosas son las obras que dan testimonio de los complejos procesos que dieron origen a las escuelas Normales y al trazado de su misión institucional.

Un recuento inicial sobre este tema (Arteaga, 2010) nos permite afirmar que la autoría de las primeras historias escritas al respecto —la mayoría de ellas de carácter testimonial— corrió a cargo de profesores o funcionarios públicos que registraron para la posteridad sus experiencias y vivencias como protagonistas de eventos significativos, como la fundación de algunas escuelas Normales, la inauguración de sus edificios o el egreso de las primeras generaciones de alumnos.¹

En una segunda etapa podemos localizar una serie de textos conmemorativos publicados por diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública (Pichardo, 1987) y de algunas escuelas Normales que, por lo general, se centraron en la recuperación y publicación de fuentes primarias significativas para sus autores (planes y programas de estudio, leyes, normas y decretos así como memorias de eventos [Ordóñez, 1945] y discursos oficiales).² También se refieren a las biografías de algunos maestros ilustres que dirigieron los planteles o dedicaron su vida profesional a la formación de profesores. Estas obras contemplan, asimismo, las

crónicas de eventos sociales o políticos en los que la participación de las Normales fue destacada.³ Sólo hasta los años setenta (y con mayor fuerza a partir de los ochenta del siglo XX), historiadores profesionales asumieron la formación de docentes como un objeto de estudio específico e iniciaron su abordaje sistemático desde la historia de la educación, aunque en la mayoría de los casos enfrentaron el hecho de que las fuentes primarias eran inaccesibles, porque se encontraban dispersas o fragmentadas, lo que dificultaba enormemente su trabajo.⁴

La mayoría de estos historiadores consultaron acervos como el Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico del Distrito Federal, el Archivo Porfirio Díaz en la Universidad Iberoamericana, y el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, entre otros, en donde pudieron localizar fuentes primarias referidas a la historia de la formación de maestros y las escuelas Normales. Cabe mencionar que muchos de estos documentos eran disposiciones normativas, de carácter general, que implicaban miradas externas poco involucradas con la vida cotidiana de las escuelas Normales.

La importancia de estos esfuerzos es insoslayable, pues sentaron las bases para la identificación de una vigorosa línea de generación de conocimientos que hoy ocupa un lugar importante en el campo de la historia de la educación. Salvo algunas excepciones, estos historiadores e historiadoras no tuvieron acceso a los registros producidos por las propias instituciones formadoras de docentes o por los actores que en ellas se educaron.

Esta sensible ausencia fue tal vez una de las claves para iniciar la búsqueda de los acervos históricos ignotos de las escuelas Normales cuya existencia, que posteriormente hemos

1 Algunos casos de este tipo lo constituyen autores como Castillo, 2006.

2 Un caso diferente es el de Ángel Hermida Ruiz quien, sin acatar las efemérides oficiales, se esforzó por dar a conocer fuentes primarias referidas al paso de Enrique C. Rébsamen con el respaldo de la Normal veracruzana. Véase Hermida (comp.), 2002.

3 Entre otras obras de este tipo podemos mencionar la de Cárdenas *et al.*, 1984.

4 Nos referimos a obras como: Galván, 1981; 1985; Bazant, 2000; Civera, 2008; Quiñones, 2001.

comprobado, aunque no en todos los casos, era entonces hipotética y sujeta a verificación.

EL PRIMER PASO DEL CAMINO A ÍTACA

El proyecto Fundación de la Red de Archivos Históricos de las Escuelas Normales inició en 2008 con una fase diagnóstica en la que colaboraron los maestros integrantes de la comunidad normalista de historia, mismos que realizaron el primer rastreo de los documentos existentes en cada una de sus escuelas y ofrecieron valiosos testimonios de la existencia de fuentes primarias de un enorme valor y diversidad. Los autores de estas líneas dirigieron el proyecto desde la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).⁵ En el diagnóstico de los documentos participó un numeroso grupo de profesores de las escuelas Normales⁶ asesorados por expertos de diversas instituciones especializadas, como el Archivo General de la Nación (AGN), Apoyo al Desarrollo de

Archivos y Bibliotecas de México (ADABI), AC y el Archivo Histórico de la UNAM.

La localización de los documentos históricos originales y la situación en que se encontraban nos alertó sobre las condiciones de riesgo de estos acervos, pues las fuentes se mantenían dispuestas en archivos de trámite al lado de papeles de uso corriente en diversos departamentos administrativos, o bien habían sido guardados sin ningún orden, en oscuras y húmedas bodegas bajo el nombre de “archivo muerto”; esta metáfora expresaba, de manera no intencionada, una definición del pasado y sus registros, y es una idea muy lejana de esa noción de historia viva y actuante que sostenemos al lado de historiadores como Josep Fontana, Marc Bloch y Eric Hobsbawm.

Pese a estas condiciones materiales, los datos nos permitieron tener una perspectiva alentadora, toda vez que la gran cantidad y calidad de documentos a los que tuvimos acceso desde el inicio de esta investigación, arrojó luces sobre las posibilidades que abría

5 Institución dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.

6 Las escuelas Normales y los profesores que participaron en la fase de diagnóstico fueron los siguientes: Normal Superior Federal de Aguascalientes, Julio Gamboa; Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza (BENUF), Susana Rodríguez, Jorge Almejo y Teresa Hiraes; Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez”, María Elena Magaña; Escuela Normal Urbana (ENU) “Profr. Domingo Carballo Félix”, Demetrio Maraver; Escuela Normal Rural (ENR) “Justo Sierra”, Adda Peniche; Normal Experimental “Ignacio Manuel Altamirano”, José Juvenal Colmenares; ENR “Ricardo Flores Magón”, Mario González; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Chihuahua (ByCENECH) “Profr. Luis Uriás Belderráin”, Concepción Franco, Arturo Vázquez y Reina Elida Rascón; Benemérita y Centenaria (ByC) Escuela Nacional de Maestros, Ricardo Monter y J. Cuauhtémoc Morales; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Durango (ByCENED), Manuel Salas; ENU “Profr. Carlos A. Carrillo”, Jesús Avitia; ENR “José Guadalupe Aguilera”, Jorge Alfonso Carmona; Escuela Normal (EN) de San Felipe del Progreso, Ramón Álvarez; Escuela Normal número 1 de Toluca, Héctor Velázquez; EN de Coacalco, Lilia Lechuga; Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Iguala, Luz del Carmen Castillo y Luis Gómez; EN Superior Pública de Hidalgo, Rubén González; ENR “Miguel Hidalgo”, María del Carmen Gomar y Omar Valencia; Escuela Normal Urbana Federal (ENUF) “Profr. J. Jesús Romero Flores”, Rosalva Lemus; ENR “Gral. Emiliano Zapata”, Guillermo Franco Solís; EN del estado de Nuevo León “Miguel F. Martínez” (ByC); Rafael Alberto González, Petra Eufracia González y Maricarmen Cantú Valadez; EN “Profr. Serafín Peña”, Vademar Ramos Peña y Rusbelina González; Escuela Normal Experimental de Teposcolula, Soledad Bautista; Escuela Normal Experimental de Huajuapán, Blanca Estela Ramírez; Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Río Grande, César Felifó y Sara González; CREN de Oaxaca, Susana Santos; ENR “Vanguardia”, Moisés Pérez; Escuela Normal Experimental “Presidente Lázaro Cárdenas”, Andrés Bolaños; Escuela Normal Primaria Oficial “Profr. Jesús Merino Nieto”, Ma. Verónica de los Ángeles Camacho; CREN “Lic. Javier Rojo Gómez”, Edgar Arturo; ByC Escuela Normal del estado de San Luis Potosí, Juan Ambrosio Piña y Francisco Hernández Ortiz; EN del estado de Sinaloa, Rosa Elizabeth Zepeda, Nora Ezquerro, José Manuel Arredondo y Francisco Armando Espinoza; Benemérita Escuela Normal Federalizada (BENF) de Tamaulipas, Edith Vázquez y José Guadalupe Domínguez; ENR “Lauro Aguirre”, Carmen Gaytán y Andrés Piste; Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa de Tlaxcala, Adrián Pérez y Saúl Samuel Rosete; ENUF “Emilio Sánchez Piedras”, Dulce María Aguilar; ENR “Lic. Benito Juárez”, Maurilio Rodríguez; ByC Escuela Normal del estado “Manuel Ávila Camacho”, Margil de Jesús Romo; ENR “Gral. Matías Ramos Santos”, Antonio Ávalos y Juan Antonio Dávila; CAM de Zacatecas, Cuauhtémoc Robledo, Martín Escobedo y Guadalupe Rincón.

el programa para el campo de la historia de la educación en general, y para la historia de la formación de docentes en particular.

La recuperación de los acervos de las escuelas Normales apuntaba de manera directa a nuevas posibilidades de estudio, articuladas a partir de diversas propuestas historiográficas en las que por primera vez se haría uso de fuentes primarias, directamente producidas por estas instituciones, y que darían cuenta de la vida cotidiana, cultura escolar y las trayectorias de sus protagonistas: las maestras y los maestros que se formaron en sus aulas o que desde las escuelas Normales intentaron forjar un magisterio preparado para educar al pueblo de México.

Lo que vislumbramos entonces fue la posibilidad de develar lo que antes había permanecido en la penumbra: la historia de las escuelas Normales y de la profesión docente vista a partir de dimensiones hasta entonces soslayadas, como las que tienen que ver con las miradas de sus protagonistas y con los discursos, concepciones, prácticas e identidades puestas en juego en el contexto de retículas institucionales complejas y contradictorias.

EN BUSCA DE LA MEMORIA: LA FUNDACIÓN DE LOS ARCHIVOS HISTÓRICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES

A la luz de las reflexiones anteriores es posible dimensionar la importancia de la iniciativa de fundar los archivos históricos de las escuelas Normales. Esta tarea aspira a volver visible lo invisible, a identificar las huellas de un pasado hecho de luces y sombras para atisbar, a través del espejo de las fuentes primarias, una historia que nos permita asumirnos como herederos de un rico y valioso legado. Lo que se espera es ver aparecer los rostros ignotos de los maestros y las maestras de México, la vida

cotidiana de las escuelas, las cosmovisiones y las prácticas, los asideros metodológicos, los objetos y los espacios a través de los cuales se formaron diversas generaciones de profesores y profesoras.

En este contexto, la DGESEPE de la SEP, al lado de las comunidades académicas de distintas escuelas Normales del país, inició desde 2008 el Programa para la Fundación de la Red de Archivos Históricos de las Escuelas Normales que se ha desarrollado con el respaldo del AGN, ADABI de México y el Archivo Histórico de la UNAM, como ya mencionamos.

Se trató de un esfuerzo pionero, pues prácticamente ninguna escuela Normal contaba con un archivo histórico organizado⁷ y las fuentes primarias que daban testimonio de su pasado eran considerados como “papeles viejos” que, en muchos casos, habían sido destruidos o bien formaban parte, como ya señalamos, de los “archivos muertos” de las instituciones. A partir de entonces se ha desplegado un arduo trabajo de localización, organización y clasificación que hoy muestra ya sus primeros frutos pues, a la fecha, se han fundado los siguientes doce archivos históricos:

Fase piloto (2009), en colaboración con ADABI de México:

- Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (inventario publicado y cédula de registro otorgada por el AGN).
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Profesores del Estado de Durango (inventario publicado y cédula).
- Benemérita Escuela Normal de Profesores del Estado de México (cédula).
- Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita, de Monterrey, Nuevo León (inventario publicado y cédula).

⁷ Entre las escuelas Normales que contaban con un archivo histórico organizado estaba la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Coahuila y la Benemérita Escuela Normal de Profesores del Estado de México, aunque por lo menos en el caso del Estado de México, el archivo no estaba abierto a la consulta pública.

- Escuela Normal de Montemorelos, Nuevo León, “Profesor Serafín Peña” (inventario publicado y cédula).

Fase de generalización (2010) a cargo de la DGESPE y las comunidades normalistas:

- Escuela Normal Urbana federal de Morelia, “Profesor J. Jesús Romero Flores” (cédula).
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (inventario y cédula).
- Benemérita Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin” (inventario publicado y cédula).
- Benemérita Escuela Normal Urbana “Profesor Domingo Carballo Félix de la Paz”, Baja California Sur (cédula).
- Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Hecelchakán, Campeche (inventario y cédula en trámite).
- Escuela Normal Rural de Zacatecas “General Matías Ramos Santos” (cédula en trámite).
- Benemérita Escuela Normal de Zacatecas “Manuel Ávila Camacho” (inventario publicado y cédula).⁸

Aunque los archivos arriba citados no cuentan, en todos los casos, con inventarios publicados, el proceso que condujo a su organización implicó la contabilidad de la documentación resguardada en los mismos que asciende a 2 mil 478 cajas y 296 metros lineales.⁹

En general, en estos archivos no se incluyen fondos hemerográficos, fotográficos ni bibliográficos, pues se optó por resguardar en estas fases iniciales del proyecto la documentación generada por las escuelas Normales como resultado de su vida institucional.

Las razones que fundamentaron dicha priorización fueron limitaciones de orden técnico, humano y financiero, pues no se contaba con el personal especializado, los soportes materiales para la preservación de las fuentes ni con los recursos financieros necesarios. Ello no significa, desde luego, que se obvие la importancia de generar programas de investigación que permitan, en el futuro, rescatar los valiosos materiales bibliográficos, hemerográficos, fotográficos y museales que hoy se resguardan en las escuelas Normales. Las excepciones son el archivo histórico de la Normal “Manuel Ávila Camacho”, de Zacatecas, que incluye un importante fondo hemerográfico, y la Benemérita Escuela

8 Para conocer los inventarios que se ubican en Internet consúltense: Inventario del Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Xalapa, Veracruz, en: http://www.adabi.org.mx/content/descargas/inventarios/221_normal_veracruzana.pdf; inventario del Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, en: http://www.adabi.org.mx/content/descargas/inventarios/218_normal_durango.pdf; inventario del Archivo Histórico de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita, Monterrey, Nuevo León, en: <http://www.adabi.org.mx/content/descargas/inventarios/Inv234.pdf>; Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, en: http://www.normalavilacamacho.edu.mx/html/archivo_historico.html; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, en: http://beceneslp.edu.mx/pagina/archivo_historico.

9 El total antes mencionado corresponde a la suma de los metros lineales de documentación localizada según la relación siguiente: Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”: 281 cajas, 33.72 m; Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Profesores del Estado de Durango: 25 cajas, 3 m; Benemérita Escuela Normal de Profesores del Estado de México: 400 cajas, 48 m. Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita, de Monterrey, Nuevo León: 172 cajas, 20 m; Escuela Normal “Profesor Serafín Peña”: 321 cajas, 38.52 m; Escuela Normal Urbana Federal de Morelia “Profesor J. Jesús Romero Flores”: 411 cajas, 49.32 m; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí: 111 cajas, 13.32 m; Benemérita Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”: 113 cajas, 13.56 m; Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix”, de La Paz, Baja California Sur: 198 cajas, 23.76 m; Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Hecelchakán, Campeche: 161 cajas, 19.32 m; Escuela Normal Rural de Zacatecas “General Matías Ramos Santos”: 210 cajas, 25.2 m; Benemérita Escuela Normal de Zacatecas “Manuel Ávila Camacho”: 75 cajas, 9 m.

Normal de San Luis Potosí, que tiene un anexo bibliográfico y fotográfico.

Dado que el tiempo total destinado a la organización de cada uno de los archivos no fue en ningún caso superior a las tres semanas, y que el equipo que participó fue reducido (cuatro expertos como máximo apoyados por grupos de maestros y alumnos de las escuelas Normales), no fue posible analizar de manera exhaustiva la documentación contenida en estos acervos; pese a ello, se digitalizaron algunos papeles al tiempo que se sistematizaba la información para dar lugar a los inventarios generales.¹⁰ Por esta razón, la totalidad de los materiales que contienen los archivos no se conocen de manera exhaustiva y constituyen verdaderas “incubadoras” de proyectos por realizar en torno a la fascinante historia de la formación de docentes en México.

En la medida en que los historiadores e historiadoras de la educación avancen en el conocimiento de estos archivos, será posible dar respuesta a muy diversas interrogantes, tanto las que tienen que ver con las concepciones y discursos elaborados en las distintas épocas sobre la formación de docentes, como las formas concretas de organización de estas instituciones, así como de otros elementos clave para comprender su funcionamiento.

En la actualidad, estos archivos permanecen en las escuelas Normales que los generaron y están abiertos a la consulta pública, misma que debe sujetarse a los reglamentos que las propias escuelas han elaborado atendiendo a la normatividad que rige en la materia (misma que puede consultarse en la página electrónica del Archivo General de la Nación).

LOS ARCHIVOS HISTÓRICOS DE LAS ESCUELAS NORMALES Y LA DIVERSIDAD COMO HUELLA DE NACIMIENTO

Dado que el propósito del presente artículo es dar a conocer, en líneas generales, el tipo de documentación que encontramos en los archivos históricos de las escuelas Normales que ya se han organizado, en seguida describiremos, de manera general, su contenido, así como las secciones y subsecciones que contienen.¹¹

En primer lugar, debemos asentar la enorme diversidad de los archivos institucionales. Diversidad relativa a la compleja historia de las escuelas Normales, pero también a los destinos, no siempre seguros, de su documentación. De esta manera, una primera advertencia que deseamos formular tiene que ver con la imposibilidad de elaborar un patrón preestablecido para organizar los archivos históricos de las escuelas Normales. Por el contrario, frente a los retos que estos acervos nos plantearon, la decisión que se tomó fue la de respetar al máximo el origen y procedencia de la documentación, así como los rasgos de cada acervo.

En general, puede decirse que las fechas extremas de los archivos corresponden desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, pues en el caso de las Normales centenarias sus archivos inician alrededor de 1855 y concluyen en 1950 aproximadamente; aunque en otros casos la documentación empieza entre 1910 y 1940¹² y se cierra en 1970. También existen escuelas Normales como la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, institución que por la

10 Los inventarios tienen un carácter general, pues en su descripción no llegan al nivel de expedientes y/o fojas. Este trabajo es una tarea pendiente a cargo de las escuelas Normales responsables y propietarias de los archivos históricos.

11 En este sentido debemos señalar que para efectos de este artículo no ofreceremos información pormenorizada ni precisa de cada uno de los archivos, pues en la fase de organización no se planteó el estudio detallado de la documentación sino sólo su descripción general con fines de clasificación e integración del inventario general.

12 La Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros es un caso significativo en este sentido, pues aunque su fundación se registra en 1887, la documentación localizada en la institución data apenas de 1930 y, por lo tanto, su archivo histórico tendrá como fechas extremas 1930-1970.

forma en que se conservó la documentación, y con fines de preservación, tiene un archivo cuyas fechas extremas son: 1900-1993.

Si esto ocurre con la datación, ¿qué sucede con la organización interna de los fondos? Sin duda su estructura revela la complejidad de la historia de estas instituciones, pero también la riqueza de su vida cotidiana.

Bajo esta lógica, resulta prácticamente imposible organizar los archivos bajo un esquema general; es factible, en cambio, diseñar un marco específico que responda al origen escolar de la documentación. Regularmente, los archivos históricos de las escuelas Normales están divididos en las siguientes secciones: gobierno; administración académica, de la que dependen las subsecciones maestros y alumnos; y administración económica.

En la sección “Gobierno” se encuentran series o subsecciones que tienen que ver con la normatividad escolar: leyes, decretos, reglamentos, calendarios escolares; así como los distintos recursos empleados por la dirección del plantel para comunicar al personal y a los estudiantes las diversas disposiciones para la marcha cotidiana de la escuela: circulares, memorandos, solicitudes, constancias, permisos, instructivos, oficios. A través de estos documentos podemos conocer algunas definiciones conceptuales sobre la formación de docentes, así como los procesos académicos involucrados en dicha formación.

En la sección “Administración académica” se localizan fuentes que describen planes y programas de estudio, horarios, organización del personal docente, informes, actas de juntas académicas, registros de planeación y avances de clases, etc. Estos documentos revelan la vida cotidiana de estas instituciones, sus formas de organización, además de los acuerdos internos y los grandes consensos que aseguraron la preservación de las instituciones aun en los momentos de crisis.

En la subsección “Alumnos” podemos acceder a los expedientes de los estudiantes que contienen sus documentos personales, como

actas de nacimiento, certificados médicos de buena salud, cartas de recomendación y buena conducta y, en algunos contextos históricos, constancias de pobreza o bien de pureza ideológica y de méritos políticos como requisitos para solicitar becas y otras subvenciones. También localizamos diplomas obtenidos a lo largo de sus estudios, documentos que dan cuenta de su conducta y de su aprovechamiento, listas de calificaciones, actas de exámenes profesionales, títulos y certificados de estudio, y correspondencia personal. También existen expedientes o registros colectivos, como cuadros de calificaciones y actas de exámenes públicos.

A partir de estos registros podemos conocer las relaciones entre las biografías individuales y las historias académicas; entre los supuestos sobre la formación de docentes y su concreción en planteles específicos; entre lo que los alumnos estudiaron y sus actuaciones como profesores, etc.

En la subsección “Docentes” se ubican papeles relativos a la contratación de cada profesor, comprobantes de estudios y de conducta, permisos, comisiones, trabajos realizados en la institución, nombramientos, promociones laborales, actas de renuncia, jubilación o separación permanente o temporal de su cargo dentro de la escuela Normal así como papeles personales. Los expedientes de los maestros nos permiten conocer la pertenencia de estos actores a redes sociales, académicas o políticas, algunas muy consistentes y de larga duración, como las que tienen que ver con las organizaciones sindicales y/o partidistas.

Finalmente, en la sección “Administración económica” se concentran papeles que se refieren a los ingresos y egresos de los planteles, como registros de nómina, expedientes de pensiones, becas y notas de erogaciones y recibos por donaciones. Estos documentos nos hablan de las vicisitudes económicas por las que atravesaron las escuelas Normales, las dificultades que tuvieron que enfrentar para sostener los mínimos indispensables para

desarrollar sus funciones académicas, así como los momentos en que disfrutaron de cierta holgura, producto, en muchas ocasiones, de los beneficios de las alianzas que pudieron establecer con el poder.

En el caso de las Normales que tuvieron o tienen internados podemos conocer las dietas de los alumnos que, en su diversidad, nos muestran una estratificación diseñada como mecanismo de control supeditado a la participación política de estos actores, así como a ciertos rasgos distintivos, como su habilidad artística, deportiva y/o académica. Nos referimos a casos en que los líderes de las organizaciones estudiantiles disponían de dietas equivalentes al doble de las destinadas al resto de los alumnos o a los premios económicos que se otorgaban a los atletas que obtenían reconocimientos en eventos estatales, nacionales o regionales, como en el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua.¹³

A través de las series “Inventarios y presupuestos” podemos conocer el tipo de mobiliario e insumos que se utilizaban cada día para satisfacer las necesidades cotidianas de las escuelas Normales.

Otros expedientes son los que contienen acervos vinculados con el personal no docente de las escuelas. Entran en esta categoría administrativos, técnicos y manuales. En algunos casos, las plazas nos hablan de una transición en la que los sirvientes se transforman en intendentes.

Existen también acervos referidos a la infraestructura física de las escuelas como planos, proyectos arquitectónicos, espacios escolares, etc., lo que nos habla sobre el diseño y usos de espacios, tanto individuales como colectivos, así como de las formas y concepciones pedagógicas que están detrás de estos elementos.

Es interesante apuntar que en los archivos históricos encontramos registros iconográficos, pues podemos ver fotografías y diplomas ilustrados con diversas alegorías y motivos ornamentales.

La correspondencia nos muestra, además del contenido, la marcha tecnológica puesta en juego para la elaboración de estos documentos, por ejemplo, el uso de distintos tipos y calidades de papel, el empleo de tintas diversas y máquinas o instrumentos para la redacción de manuscritos o impresos, como máquinas de escribir y papel carbón. También se puede apreciar el empleo de diversos motivos alegóricos en la confección de escudos, sellos y papel membretado, así como en el diseño de constancias, certificados y títulos.

En suma, los archivos históricos de las escuelas Normales que hasta hoy hemos explorado nos permiten acercarnos de manera profunda a los discursos, concepciones, artefactos, espacios y actores que explican el comportamiento de las escuelas normales en su diversidad. También podemos conocer algunos aspectos de la vida cotidiana de las instituciones formadoras de docentes, y los ritos, prácticas y comportamientos recurrentes; así como los procesos de transición, las inercias y los relatos de los propios actores en torno a su paso como miembros de las comunidades normalistas, además de los complejos vínculos entre esta historia y los discursos y las prácticas de los egresados ya en el terreno del ejercicio docente.¹⁴

Finalmente, hoy en día nos encontramos frente a la posibilidad de remontar las historias tradicionales de la educación Normal basadas sobre todo en leyes, reglamentos y decretos de carácter general, en los discursos del poder, como en el caso de los informes presidenciales o de los secretarios del ramo, o bien, en los planes y programas de estudio,

13 Archivo Histórico de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua, serie Normatividad, cajas 1 a 14.

14 Esto es posible porque en los archivos encontramos expedientes y actas de exámenes profesionales que incluyen memorias, informes y declaraciones que los propios maestros realizan sobre un periodo de su labor como maestros en servicio.

cuya aplicación nacional sólo comenzó a ser efectiva hasta 1985, año en que se canceló para la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” la posibilidad de elaborar sus propios planes y programas, como había sucedido con anterioridad, según testimonio del profesor Romeo Ramírez Jiménez.¹⁵

En realidad, la existencia de estas fuentes primarias —y su organización en archivos históricos— constituye un parteaguas en la construcción de la historia de la formación docente, ya que estos documentos nos permiten conocer el complejo pasado/presente de estas instituciones desde el panóptico de su rica, compleja y heterogénea existencia.

Es necesario hacer énfasis en este punto: por la propia diversidad de las escuelas Normales no es posible pensar (sin equivocarse) en una historia uniforme y lineal de la formación de docentes en estas escuelas. Debe hablarse de historias, en plural y con minúscula, que apuntan a la construcción de conocimientos con un alto valor social, ya que nos refieren a un problema actual aún no resuelto: la formación de docentes.

Lo anterior no excluye la posibilidad de escribir una gran *summa* de la historia de las escuelas Normales. Esta tarea, que se antoja monumental, no podrá ser asumida por un individuo. Por razones de rigor científico y seriedad, este trabajo tendría que desarrollarlo un amplio grupo de investigadores que tuviera la posibilidad de viajar por el país consultando diversos archivos, prioritariamente los de las escuelas Normales. O bien, iniciar procesos de digitalización de los acervos con la idea de ofrecer a los investigadores la posibilidad de consultarlos en línea.

En síntesis, el Programa Nacional para la Fundación de la Red de Archivos Históricos de las Escuelas Normales en México ha logrado despertar el interés y compromiso de las comunidades normalistas, las autoridades

educativas y una parte importante de los especialistas en historia de la educación; se ha sembrado una semilla con la esperanza de que los frutos enriquezcan a las instituciones responsables de formar a los educadores de México.

DE HUELLAS Y REGISTROS: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL “JUSTO SIERRA MÉNDEZ” DE HECELCHAKÁN, CAMPECHE

A manera de ejemplo, y para mostrar algunos de los documentos que hoy resguardan los archivos históricos que se han organizado en las escuelas Normales, nos referiremos enseñada a algunas fuentes primarias localizadas en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche.

Esta institución se inauguró el 13 de abril de 1930, en la plenitud de lo que hoy se conoce como el *Maximato*, pues en este periodo Plutarco Elías Calles detentaba el poder a pesar de que formalmente había concluido su periodo presidencial (Meyer, 1981).

Para situar el contexto es importante apuntar dos referentes significativos respecto del *callismo*: en primer lugar, el hecho de que Calles impulsaba un proyecto de desarrollo agrícola basado en el modelo *farmer*, que proponía una producción basada en la pequeña propiedad, con uso intensivo de tecnología, en la cual la educación y la ciencia aplicada eran nodales. Además, debemos considerar que Calles había sido maestro rural y también tenía una propuesta sobre el modelo de educación que debía prevalecer en el campo, así como acerca del tipo de educador que éste requería. En ambos casos, se refería a la formación de científicos y tecnólogos altamente calificados, educados en escuelas equipadas y fuertemente financiadas que, al estilo de las escuelas norteamericanas, permitieran la experimentación avanzada que modernizara la

15 Véase: Archivo Videodocumental, Dirección de Televisión, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la SEP.

producción rural bajo un esquema netamente capitalista.

En el momento de su apertura la normal rural de Hecelchakán fue una escuela mixta, situación que cambiaría nuevamente en 1942 bajo el régimen del General Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Cuando se decidió eliminar la coeducación de las escuelas normales,¹⁶ las señoritas fueron enviadas a las normales de Palmira, en Morelos, y Huamantla, en Tlaxcala, que serían escuelas normales exclusivas para señoritas; mientras, los hombres permanecieron en el internado de Hecelchakán (Quintal, 2003).

Según el testimonio de María Brunilda López Valle (López *et al.*, 1997), el primer grupo de alumnos estaba constituido por 12 alumnos y tres alumnas, aunque posteriormente este número aumentó a 33 hombres y 9 mujeres, de tal manera que la primera generación, correspondiente a los años 1932-1934, fue de 42 estudiantes.

En sus inicios, la Normal Rural no contaba con un edificio propio, sino que ocupó por unos cuantos meses el de la escuela primaria Juan Francisco Molina Solís y, posteriormente, durante casi nueve años, se ubicó en un exconvento edificado en el siglo XVI. Dicho exconvento, sin embargo, nunca fue expropiado, dado que los cuartos del edificio que ocuparía la Normal estaban sumamente deteriorados, prácticamente en ruinas, según señalan algunos testigos, pues no tenía ni techos ni pisos. El director Pacheco Torres se dio a la tarea de restaurar la parte frontal del edificio y agregó un teatro al aire libre.

Debido a que no se contaba con recursos financieros para adquirir materiales y pagar

albañiles y carpinteros, fueron los propios alumnos quienes talaron árboles y extrajeron piedra y cal de los terrenos aledaños. Algunos campesinos del lugar cooperaron transportando la madera en sus bestias de carga.

Por turnos se iba diariamente a seis kilómetros a cortar madera y traerla para los dos hornos de cal... Otros alumnos rompían piedras y sólo se pagó a un experto calero para dirigir esa tarea que requiere de una técnica cuidadosa...

La madera para las vigas y las viguetillas fue cortada y traída de un lugar cercano a la costa... El maestro Chano y sus alumnos de carpintería labraron esos materiales.

Lo que aprobó la SEP sólo alcanzaba para pagar albañiles sin peones, así que los alumnos, por turnos, trabajaron como peones (López *et al.*, 1997).

Originalmente ingresaron estudiantes que fueron invitados *exprofeso* y que no presentaron un examen de admisión, sino sólo el certificado de estudios de educación primaria superior y algunos otros papeles como acta de nacimiento, carta de buena conducta o de recomendación y certificado médico de buena salud.¹⁷

El plan de estudios inicial, que comprendía dos años de ciclo profesional posteriores a la primaria, cambió rápidamente y se agregaron dos años de estudios secundarios a los dos del ciclo profesional, además de implantar un “programa complementario” para quienes no hubiesen concluido los seis años de educación primaria. Más adelante, se instituyó el “programa de seis años” que contemplaba tres años de secundaria y tres de profesional.¹⁸

16 Para conocer los argumentos del régimen avilacamachista para eliminar la coeducación de los establecimientos públicos véase: Arteaga, 2002.

17 Para profundizar en el análisis detallado de las características y biografías de cada uno de los alumnos es necesario realizar un estudio posterior que nos permita conocer los rasgos de los integrantes de cada generación en términos de edad, lugar de procedencia, ocupación de los padres, personajes que recomendaron su ingreso y avalaron su conducta, su procedencia de clase y/o su “pureza ideológica”, como se requería en ese momento.

18 Archivo Histórico de la Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, sección Administración académica, serie Planes y programas de estudio (1926-1965), cajas 24 y 25.

De esta época data el informe que redactó el profesor Juan Pacheco Torres, director de la Escuela Normal Rural de Hecelchakán, Campeche, el 15 de julio de 1942. Este documento consta de 16 fojas escritas a máquina. El cuerpo del informe está dividido en los siguientes apartados: alumnado; profesorado y empleados; plan de estudios; programas; dirección, administración y gobierno de la escuela; aspecto económico-productivo de la institución; aspecto cultural y profesional; acción social; internado; terminación de labores y complementarias.

EL CORAZÓN DE HECELCHAKÁN: SUS ALUMNOS Y SUS ALUMNAS

En los expedientes de los alumnos y las alumnas de la institución podemos apreciar algunas biografías de los jóvenes que, procedentes de Yucatán, Quintana Roo, Tabasco o Campeche, cursaron sus estudios en Hecelchakán con la expectativa de formarse como maestros rurales. También podemos conocer una serie de cambios y permanencias que dieron sentido a la vida en las aulas de esa escuela, en su internado y fuera de ellas, en su entorno comunitario.

En las siguientes líneas recuperaremos algunos de estos expedientes que reflejan, en gran medida, la formación que estos estudiantes recibieron como internos y becarios; la duración y la calidad de los estudios que realizaron; las exigencias a las que fueron sometidos o la tolerancia con que fueron tratados y, en algunos casos, la forma en que ejercieron como profesores en servicio.

Sus certificados y boletas de calificaciones, además de dar cuenta de su rendimiento personal, revelan los matices de la formación de los maestros rurales de la época y los énfasis de una práctica profesional situada en el campo, orientada a las tareas agrícolas.

Otros documentos contienen elementos valiosos para un estudio desde la teoría de género, pues involucra a las alumnas, al director (un verdadero patriarca), a las madres y padres de familia, así como a los alumnos, la contraparte de las mujeres que asistieron a Hecelchakán por unos cuantos años, antes de que la “Escuela del Amor” prohijada por el avilacamachismo separara a los sexos y recreara los “internados para señoritas”.

Ser mujer, ser alumna, la historia de Gila Bosch Escalante en trazos breves

El expediente de Gila Bosch Escalante¹⁹ nos habla de una situación singular: la de quienes fueron admitidas como alumnas en las Normales rurales que originalmente fueron pensadas exclusivamente para atender alumnos.

Ella concluyó sus estudios de educación primaria superior a la edad de 14 años, en la Escuela Primaria Federal Mixta número 1 de la Ciudad de Campeche, Campeche, según consta en el Certificado de Enseñanza Primaria Superior, emitido el 13 de noviembre de 1928 por la directora de la escuela, B. Arceo Z., y por el Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal en el Estado.

Pero Gila no obtuvo un lugar en la Normal Rural de Hecelchakán hasta que logró ingresar en sustitución del alumno Ildefonso Guerrero, quien renunció a su lugar pues “no le gustó el plan de estudios”. Este golpe de suerte permitió que la señorita Bosch fuese admitida como estudiante interna y pudiese disfrutar de “una de las pensiones de la Federación que estaba dedicada a Ciudad del Carmen”, según consta en oficio del 9 de octubre de 1930 dirigido al C. Director Federal de Educación por el director del plantel, Juan Pacheco Torres.

Una vez notificada de su admisión en el plantel por el director de Educación en el estado, C. Cortés, a través del telegrama del ocho de octubre de 1930, Gila tuvo que tramitar algunos

19 Archivo Histórico de la Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, sección Administración académica, serie Expedientes de alumnos (1930-1960), caja 29.

documentos que obran en su expediente y trasladarse a la población de Hecelchakán, situada a 100 kilómetros de la capital, la ciudad de Campeche.²⁰

Entre los documentos se encuentra un certificado de buena conducta otorgado a Gila el 7 de octubre de 1930 por el presidente municipal de la capital del estado de Campeche, Víctor Vázquez Marina. En el documento se hace constar

...que la señorita Gila Bosch Escalante, de diez y seis años de edad, de nacionalidad mexicana, estudiante, y con habitación en la casa marcada con el número trescientos setenta y cuatro de la calle 10 de esta ciudad, siempre ha observado muy buena conducta, cumpliendo con sus deberes sociales, y que su nombre no aparece en los libros de calificación que se llevan en esta oficina.

Aparece también la firma del secretario de la presidencia municipal, Ausencio Sansores y, al margen, dos “estampillas de ley” debidamente canceladas, así como la fecha 7 de septiembre de 1930, misma que no coincide con la registrada en el cuerpo del documento.

Un certificado de buena salud expedido por el médico inspector sanitario adscrito al Departamento de Salubridad Pública, en donde se señala “haber practicado reconocimiento a la señorita Gila Bosch Escalante, cuyo retrato obra al margen, encontrando que no padece ninguna de las enfermedades a que se refiere el artículo 1º. de las disposiciones del 2 de junio de 1925”.²¹

En su primer semestre como alumna regular de la Normal rural, Gila Bosch estudió las materias de Aritmética y Geometría en las que obtuvo ocho de calificación; Lengua nacional y Fisiología e higiene en las que fue calificada con siete, así como Ciencias naturales, Anatomía,

Geografía, Historia, Civismo, Canto, Educación física, Escritura y dibujo, Economía doméstica, Oficios e industrias rurales y Trabajos agrícolas, con seis de calificación.

En virtud de dichas calificaciones, Gila fue promovida al siguiente semestre, como consta en el documento expedido por el director de la Normal el 10 de marzo de 1931.

En el segundo semestre Gila estudió las asignaturas de Geografía, en la que obtuvo calificación de nueve; Economía doméstica, en la que fue evaluada con ocho; Escritura, Dibujo, Agricultura y oficios varios, en las que recibió un siete de promedio general; y Lengua nacional, Aritmética y geometría, Ciencias naturales, Anatomía, fisiología e higiene, Canto y Educación física, materias que aprobó con seis. La constancia fue expedida por el director el 6 de septiembre de 1931. Con estos resultados Gila fue promovida al tercer semestre.

Al margen de este comportamiento escolar, la presencia de Gila como alumna de la Normal rural dio lugar a dos eventos registrados en su expediente. El primero tiene que ver con un oficio fechado el 3 de mayo de 1931 a través del cual el maestro Juan Pacheco da respuesta a una pregunta planteada por el director de Educación en el estado de Campeche, sobre si existen alumnos extranjeros en la Normal a su cargo, a lo que el maestro Pacheco responde: “permítame manifestarle que no se ha inscrito hasta estos momentos ninguno, existiendo dos de apellido raro como Short y Bosch que son hijos de extranjeros casados con mexicanas”.

El siguiente documento es una misiva con fecha de 3 de marzo de 1932, que el director de la Normal Rural dirige a la señora María del Carmen Escalante de Bosch en la que le propone: “En virtud de que su hija Gila terminó sus estudios de tercer semestre y a fin de

20 Véase telegrama enviado por el director de Educación del estado al director de la Normal rural para darle el siguiente aviso: “Domingo próximo sale Gila Bosch alumna esa escuela, háblele ayer” [sic], Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural de Hecelchakán.

21 Dichas disposiciones se referían, según documento impreso que obra en el expediente de la alumna, a las enfermedades que no debían padecer las personas dedicadas a la elaboración o venta de comestibles o bebidas.

hablar con usted extensamente... le ruego se tome la molestia de venir para que, con Usted, salga de vacaciones”.

Las razones del director para citar a la madre de Gila y sostener con ella una extensa plática pueden inferirse del siguiente memorándum que el maestro Pacheco Torres hace firmar a la alumna y a Porfirio Alpuche Santos, su condiscípulo:

2 de agosto de 1932... a los alumnos internos Gila Bosch y Porfirio Alpuche Santos, se les comunica para que en el tiempo que les queda de estar como tales dentro de la Escuela, por completo se abstengan de cartearse, de sentarse el uno al otro frente a frente en sus clases, es decir, una suspensión completa de relaciones amorosas que deberán durar hasta que se embarquen el día en que totalmente sea despedido el 4º Semestre después de terminar sus estudios.

Les ruego se sirvan firmar de enterados para que sobre advertencia no haya engaño.

Al parecer las intervenciones del director y de la Sra. Escalante surtieron algún efecto, al menos en el aspecto académico, pues el 4 de septiembre de 1932 Gila logró concluir aprobando con nueve la asignatura de Organización social y mejoramiento de la comunidad; con ocho las materias de: Organización y administración de escuelas, Técnica lectura y escritura, Práctica en la anexa y Cultivos extensivos; con siete Lengua nacional, Ciencias sociales (historia general y patria), Educación física, Curtiduría y Fruticultura, siendo Física y química la única materia aprobada con seis por esta alumna. En cuanto a las materias de Jabonería y Mecánica rural, aparecen sin evaluación, y como calificaciones del director aparecen dos: Conducta y cooperación y Aplicación, ambas calificadas con B.

En dicho documento se asienta que: “Con las calificaciones anteriores la señorita Gila

Bosch terminó sus estudios en esta escuela Normal rural”.

Como hemos podido ver a través de este expediente, en 1930 la carrera de maestro rural era de sólo dos años posteriores a la primaria superior, ciclo que comprendía dos años y que sucedía a la primaria elemental de cuatro años. En esos dos años pocas eran las materias que se referían a aspectos pedagógicos o de manejo de grupo, aunque, en cambio, sí existían asignaturas que —se suponía— dotarían a los alumnos de las Normales rurales de herramientas para trabajar con los hijos de los campesinos, entre ellas: Cultivos extensivos; Curtiduría; Jabonería; Mecánica rural y Fruticultura.

También se impartían materias que tenían que ver con la idea de la época de lo que “debía ser” un buen maestro rural, es decir, un promotor de la organización de los trabajadores y del desarrollo comunitario. En este sentido, Gila estudió materias como Organización social y Mejoramiento de la comunidad. Sin embargo, como elementos clave para su acción como profesora, sólo cursó algunas asignaturas como: Organización y administración de escuelas; Técnica lectura y escritura y Práctica en la anexa. Esta tendencia formativa nos induce a pensar que al egresar de la Normal rural, Gila contaba con escasos elementos para hacerse cargo de un grupo de niños y niñas de una escuela rural frecuentemente unitaria. Como veremos más adelante, en el caso de otro de los egresados de Hecelchakán de la misma generación de Gila, los alumnos generalmente suplían estas carencias con una activa participación en la organización de cooperativas de producción y consumo, sindicatos de trabajadores agrícolas y de eventos deportivos y culturales que les ganaban el aprecio de las comunidades y de los dirigentes locales.

Volviendo a Gila Bosch, a partir de su historia académica podemos inferir que las exigencias eran mínimas para los estudiantes becados e internos en la Normal Rural, pues la calificación aprobatoria era de seis y no se

solicitaba un promedio mínimo para promoverse a los semestres subsecuentes.

Si asumimos una perspectiva de género, entonces valdría la pena cuestionarse sobre la situación de esta futura maestra, casi adolescente, que no obtuvo un lugar propio sino que hubo de aceptar sustituir a un alumno que había rechazado la propuesta de la Escuela Normal Rural por parecerle inconveniente el plan de estudios. También cabe la reflexión sobre la situación social de Gila, hija de un extranjero y no siempre bien dispuesta para el trabajo intelectual, que obtiene bajas calificaciones y es reprendida por tener novio, escribirle cartas de amor y sentarse frente a él para observarle y dejarse observar.

Ante ella, una presencia frágil y provocadora. ¿Cómo explicar la actitud vigilante y autoritaria del director? ¿La custodia de la madre? ¿La convocatoria al médico y hasta del presidente municipal, a quien se recurre para que le recomiende por su “buena conducta”?

En suma, en el expediente de Gila Bosch encontramos fragmentos de una vida, espejos en los que pueden observarse los rostros de una época, los múltiples pasados mexicanos.

*Dos alumnos, dos maestros*²²

En la serie “Expedientes de alumnos” encontramos documentos que nos permiten conocer no sólo las trayectorias escolares de los estudiantes de la Normal, sino también elementos que tienen que ver con su ejercicio como maestros en servicio. Nos referimos a quienes, para poder titularse, debieron presentar informes sobre su práctica laboral.

En este apartado analizaremos dos casos: el del maestro Javier Ávila Ávila, alumno de la primera generación, y el de Hermelindo Chuan Ehuán, quien estudió de 1953 a 1955. Los documentos que encontramos en sus expedientes nos permiten reconocer diferencias notables entre ambos, no sólo con respecto a la formación que se recibía en la Normal, sino

en relación con su práctica profesional, pues en el archivo encontramos los informes de trabajo que estos profesores, ya como egresados, presentaron a las autoridades de la escuela como requisitos de titulación.

No dudamos ni por un minuto que la carga de interpretaciones subjetivas entrara en juego (y tal vez en tensión) permanente con los requerimientos y las demandas de los contextos en los que los egresados de las Normales situaron sus prácticas y con los que se derivaron de su formación escolar. Probablemente, al revisar otras fuentes no contenidas en los archivos de Hecelchakán podremos dar cuenta del papel que jugaron, por ejemplo, las disposiciones federales o la normatividad local. Al final, lo que tenemos es un maestro que da cuenta de su quehacer cotidiano a través de un informe redactado por él mismo, en el que se enfatizan aquellas actividades que a sus ojos resultaban relevantes y encomiables.

Javier Ávila Ávila ingresó a los 15 años de edad a la Normal de Hecelchakán el 13 de abril de 1930. Presentó a las autoridades una constancia de fecha 13 de marzo de 1930 mediante la cual comprobaba la conclusión del cuarto año de educación rural. Dicho documento, expedido por la Escuela Rural Federal de Pomuch, Campeche, fue firmado por el maestro Armando A. López e incluía el sello del Poder Ejecutivo Federal y de la Dirección de Educación Federal en el Estado de Campeche.

También firmó, junto con su padre y el maestro Juan Pacheco Torres, director del plantel, una carta compromiso en la cual se asentaba que como retribución a la beca que el Estado le concedería a partir de su ingreso a la Normal, el alumno debía prestar cuando menos dos años de servicio como maestro rural “en el lugar que le asigne la SEP tan luego como termine sus estudios y obtenga el certificado de maestro... o de lo contrario, pagar los gastos erogados por la federación”.

22 Archivo Histórico de la Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, sección Administración académica, serie Expedientes de alumnos (1930-1960), cajas 28 a 13.

Poco sabemos acerca de las calificaciones de este alumno, puesto que entre sus documentos no aparece ninguna boleta o certificado de estudios; pero el hecho es que en 1932 había terminado la Normal y en mayo del mismo año había iniciado su trabajo como profesor rural.

Para ese año, las escuelas Normales regionales se habían transformado en Escuelas Regionales Campesinas y estaban supeditadas a la autoridad del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la Secretaría de Educación Pública, la cual había emitido un reglamento de titulación que especificaba que los sustentantes del examen profesional que les daría derecho a obtener el título de *maestro rural*, deberían realizar tres pruebas: la de aptitud, que implicaba el desarrollo de una clase práctica con el tema

“Diversas clases de triángulos”, realizada con alumnos de primer grado de segundo ciclo de educación primaria; la de crítica, que versaba sobre la presentación anterior; y la escrita, consistente en un informe de sus labores como maestro en servicio en “el triple aspecto escolar, social y económico.”²³

El informe que aparece en el expediente del profesor Ávila tiene una extensión de tres fojas escritas a máquina y en él se dan a conocer los resultados del trabajo del sustentante de mayo de 1932 a agosto de 1938.

En el aspecto escolar, el maestro menciona el número de niños y niñas que atendió, así como a los adultos que incorporó a las clases nocturnas. También hace una breve mención de los métodos natural y objetivo como los fundamentos de su enseñanza, pero poco sabemos de su trabajo cotidiano en las aulas; de lo que sí tenemos información es de que, en general, el profesor aprobaba a 75 por ciento de los alumnos, como lo dictaba la norma oficial.

Igual de escueto resulta el informe sobre su labor económica, fundamentalmente orientada a reducir los precios de productos dirigidos al consumo comunitario, la colocación ventajosa de la producción ejidal en los mercados locales y la organización de cooperativas escolares para el consumo de las comunidades.

La labor social es la que merece mayor espacio en el informe del maestro Javier, ya que en este aspecto se incluyen tareas de organización magisterial y campesina; conflictos sociales; acciones de respaldo al régimen; y la realización de diversas campañas y de eventos culturales, cívicos, artísticos y deportivos.

Resulta interesante constatar que en esos seis años el maestro Ávila trabajó en siete escuelas distintas, lo que dio a su trabajo un carácter itinerante, pero no le impidió ascender al puesto de director y aprender algunas argucias que le brindaron un fuerte reconocimiento social y político. En este sentido, encontramos en este maestro un decidido activista que lo mismo visitaba los hogares de sus alumnos para “dar instrucciones” sobre higiene, que organizaba mítines, daba conferencias y participaba en manifestaciones en contra de “los enemigos de la revolución” y a favor de “la labor patriótica del gobierno del general Cárdenas”; además, participaba en veladas literarias, ceremonias cívicas, festividades, excursiones y almuerzos.

Consistente con este papel de “líder comunitario”, de activista convencido, que el maestro Ávila desplegó por esos años, el último documento que localizamos en su expediente es una constancia del primero de agosto de 1938 otorgada por el Comité Ejecutivo Estatal del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (integrante del STERM y la CTM) en la que se señala que el maestro antes citado, “miembro activo del sindicato, sustenta ideología revolucionaria, según hemos podido apreciar en su trabajo docente y sindical”.

23 Archivo Histórico de la Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, sección Administración académica, Libro de actas de exámenes de grado, núm. 1, año 1932, foja 108.

La firman, por el Comité Ejecutivo Estatal, el secretario general Carlos Améndola Ruiz, y el secretario de acción social, educativa y juvenil, Glafiro Molina Recio.

El segundo caso que analizaremos es el del profesor Hermelindo Chuan Heuán, que cursó sus estudios en la Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de 1953 a 1959. En su expediente localizamos un certificado correspondiente a tres años de secundaria (1953-1956) y tres de profesional (1956-1959), así como el acta de su examen recepcional con fecha de 4 de febrero de 1964, en la que se asienta que el profesor Chuan obtuvo el título de “profesor de educación primaria” al resultar aprobado en el examen profesional por él sustentado.

En esa misma acta se señala que el profesor se tituló bajo la modalidad de “presentación del informe de labores” prevista en el inciso A del párrafo IV del Acuerdo presidencial del 27 de octubre de 1959, que señala:

IV. Los maestros de educación primaria que a la fecha del presente acuerdo no comprueben tener más de cinco años de haber concluido sus estudios profesionales, estarán obligados a presentar el examen recepcional correspondiente.

Los maestros que se encuentren en la situación prevista en el párrafo anterior, podrán optar... por cualquiera de estos procedimientos.

A. Que se les tome como base para la recepción profesional el resultado satisfactorio que obtenga en sus pruebas finales el grupo escolar del cual se encuentren encargados.

B. La formulación de una tesis desarrollada y propuesta por el maestro con la debida anticipación.²⁴

Y finalmente se señala que, además del informe, el profesor demostró, mediante el

certificado oficial expedido por la Escuela Normal, el no adeudo de ninguna materia correspondiente al plan de estudios según el cual cursó la carrera de profesor de educación primaria, así como el cumplimiento del servicio social previsto por la Ley de Profesiones.

El informe que redactó el maestro Chuan, escrito a máquina, es un documento de dos fojas de extensión que resume su labor realizada en la Escuela Primaria “5 de febrero”, ubicada en Tizimín, Yucatán, a lo largo del año lectivo 1960-1961. Los aspectos que se incluyen son: el docente, el administrativo, el material, el social y el de mejoramiento profesional.

En el primer aspecto, el maestro señala que trabajó de acuerdo con el programa de estudios vigente y que elaboró el plan de clases semanal así como el diario de labores en un horario discontinuo de 7 a 10:30 de la mañana y, por la tarde, de 15 a 17 horas, es decir, un total de cinco horas y media al día.

También especifica que organizó a su grupo en equipos y que prefirió el método ecléctico para la enseñanza de la lectoescritura.

En el aspecto administrativo, el profesor indica que la escuela contaba en su persona con el único profesor del plantel y que atendió a un total de 92 niños de primero y segundo años, de los cuales 46 eran niños y 46 niñas.

En el momento de dar cuenta del rendimiento escolar de estos alumnos, el maestro recurre a una estratagema, pues en el primer año sólo contabiliza a los 37 estudiantes que presentaron el examen final y, a partir de ese dato, considera un total de ocho reprobados —y no 23, como debería ser si hubiera tomado en cuenta a la población total—. Bajo esta lógica, él reporta un 74 por ciento de aprovechamiento y no el 60 por ciento que en realidad obtuvo si consideramos que sólo aprobaron 58 de los 92 niños que atendió.

Es interesante constatar que cuando aborda el aspecto material, entre sus logros menciona la construcción del edificio escolar, la

24 Fragmento del Acuerdo Presidencial del 27 de octubre de 1959, Archivo Histórico de la Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Hecelchakán, sección Administración académica, serie Expedientes de alumnos (1930-1960), cajas 28 a 13.

casa del maestro y la adquisición de mobiliario para los salones de clase, lo que nos da una idea de la diversidad de las tareas consideradas dentro del trabajo del profesor de una escuela unitaria, ya que la docencia era apenas una de ellas, a la que se añadía la habilitación de la infraestructura física del edificio escolar.

En cuanto al aspecto social se observa la continuidad de algunos elementos ya presentes en el informe del profesor Ávila, quien se desempeñó como maestro rural durante 29 años. Estos elementos son: su activa participación en el desarrollo de ceremonias cívicas, la realización de asambleas, la organización de comités y clubes deportivos, desfiles, festivales, excursiones y campañas de vacunación.

En el aspecto de mejoramiento profesional también identificamos grandes similitudes en las experiencias de ambos docentes, pues tanto el maestro Chuan como el profesor Ávila mencionan la asistencia a cursos y juntas de orientación pedagógica, así como la consulta de libros de “orientación pedagógica” publicados por la Secretaría de Educación Pública. Cabe mencionar que el profesor Chuan, a diferencia

de Ávila, incluye en este rubro la recepción de folletos y revistas editadas por el SNTE como parte de su acervo. En ningún caso los profesores mencionan los títulos de las revistas y libros que aluden en sus informes.

COROLARIO

Como hemos visto, los archivos históricos de las escuelas Normales nos muestran un universo documental inédito de enorme riqueza que nos permite acercarnos a la diversa y compleja historia de estas instituciones.

A través de estos acervos, hoy disponibles y abiertos a la mirada de los investigadores, la vida cotidiana de las escuelas formadoras de docentes, sus actores, sus discursos, concepciones, prácticas, organización y cultura material quedan al descubierto, emergen de esa zona ignota de oscuridad y silencio a la que habían sido condenadas, y nos muestran, a través de sus vigorosos registros, sus sonoras voces y sus apasionadas manifestaciones, el pasado/presente de la formación de los maestros mexicanos.

ARCHIVOS HISTÓRICOS

Archivo Histórico de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

Archivo videodocumental, Dirección de Televisión, Dirección General de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), Secretaría de Educación Pública (SEP).

Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Durango.

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Archivo Histórico de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Benemérita y Centenaria.

Archivo Histórico de la Escuela Normal “Prof. Serafín Peña”.

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal “Jesús Romero Flores”.

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal del Estado “Luis Urias Belderráin”.

Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”.

Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.

Archivo Histórico de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.

REFERENCIAS

- ARTEAGA, Belinda (2002), *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México (1906-1946)*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.
- BAZANT, Milada (2000), *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, serie Historia de la Educación.
- CÁRDENAS, Sebastián, Romeo Gómez, Alicia Urrutia, Fidel Gutiérrez, Salvador Medrano y Carlos Ruiz (1984), *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (Síntesis documental)*, México, CONALTE, Cuadernos, núm. 8.
- CASTILLO, Isidro (2006), *México, sus revoluciones sociales y la educación (1976)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 6 tomos.
- CIVERA, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida en la formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense.
- GALVÁN, Luz Elena (1981), *Los maestros de ayer. Un estudio histórico sobre el magisterio: 1887-1940*, México, Cuadernos de la Casa Chata núm. 44.
- GALVÁN, Luz Elena (1985), *Los maestros y la educación pública en México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- HERMIDA, Ángel (comp.) (2002), *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, México, Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz, 6 tomos.
- LÓPEZ, María Brunilda (1997), “Reminiscencias”, en Mario Pacheco Hidalgo (coord.), *Soy normalista. Anécdotas y comentarios*, 2ª parte, México, s/e, pp. 86-87.
- MEYER, Lorenzo, Rafael Segovia y Alejandra Lajous (1981), “El maximato”, en Lorenzo Meyer, Rafael Segovia y Alejandra Lajous (coords.), Daniel Cossío Villegas (dir.), *Historia de la Revolución Mexicana (1928-1934)*, vol. 12: *Los inicios de la institucionalización*, México, El Colegio de México, pp. 189-272.
- ORDÓÑEZ, Plinio (1945), *Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal celebrado del 30 de noviembre al 7 de diciembre de 1945 en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”*, México, Gobierno del Estado de Nuevo León.
- PICHARDO, Josafath (1987), *Los grandes momentos del normalismo en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 9 títulos.
- QUINTAL Fidelio, Adolfo González y Mario Pacheco (2003), *Historia de la Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche*, México, Ediciones de la Academia Mexicana de la Educación.
- QUIÑONES, Luis Carlos (2001), *La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado de Durango. A XCII años de su fundación como Escuela Normal y CXXXVIII como Instituto de Niñas (2001)*, México, Artes Gráficas La impresora.

La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula

SANTIAGO PÉREZ-ALDEGUER*

La competencia intercultural representa uno de los principales factores de estudio en la educación del siglo XXI, y la educación musical se ha constituido en los últimos años como uno de los pilares para su desarrollo. Con el objetivo de reflexionar sobre el papel que la música puede cumplir en la adquisición de la competencia intercultural, el presente trabajo analiza algunos de los estudios más relevantes sobre dicha temática. En primer lugar, se contextualiza el concepto de competencia intercultural; seguidamente se tratan las relaciones entre música popular y competencia intercultural, para analizar posteriormente diferentes programas de intervención, los cuales pretenden mejorar la competencia intercultural a través de la música. Por último, se exponen algunas consideraciones que pueden servir de ayuda a futuros investigadores.

Intercultural competence is one of the main factors of study in 21st Century education and music education has –in recent years– become one of the pillars for its development. In order to reflect on the role that music can play in the acquisition of cross-cultural competence, this paper discusses some of the most relevant studies on this topic. Initially, the concept of cross-cultural competence is contextualized; then, the relationship between popular music and cross-cultural competence is discussed for the subsequent analysis of different intervention programs aimed at improving cross-cultural competence through music. Finally, some considerations that may assist future researchers are discussed.

Palabras clave

Educación musical
Educación intercultural
Música popular
Relaciones culturales
Interacción social
Competencia intercultural

Keywords

Music education
Cross-cultural education
Popular music
Cultural relations
Social interaction
Cross-cultural competence

Recepción: 1 de septiembre de 2012 | Aceptación: 4 de enero de 2013

* Músico, docente e investigador. Realizó sus estudios musicales en España, Holanda y Alemania. Finalizó con honores en la Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Posgrado en la Musikhochschule de Stuttgart, becado por Alexander von Humboldt-Stiftung. Doctorado en Educación en España. Profesor de la Universidad de Zaragoza y del Máster de Teatro y Artes Escénicas de la Universidad de Vigo. Líneas de investigación: música e interculturalidad, y diseño y evaluación de proyectos educativos innovadores basados en las artes escénicas. Publicaciones recientes: (2014), *Programa Dum-Dum: 12 sesiones para mejorar la competencia intercultural mediante la percusión*, Barcelona, Laertes; (2013), "La improvisación rítmica desde una mirada multidisciplinar", *Música Hodie*, vol. 13, núm. 1, pp. 98-110. CE: aldeguer@unizar.es

INTRODUCCIÓN

La adquisición de la competencia intercultural en el ámbito educativo se plantea como un reto para la convivencia, y por ello es condición necesaria la búsqueda de espacios comunes de interacción y comunicación entre los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Vila (2012), el verdadero sentido intercultural viene dado por la lógica de la inclusión, y no de la integración. La educación inclusiva ha sido tratada y contextualizada desde los años noventa en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Tailandia (UNESCO, 1990).

Cabe resaltar que, aunque la escuela inclusiva también implica los problemas que pueden llegar a suscitar los nuevos contextos multiculturales en los que se ha visto sumergida la escuela en los últimos años, dentro de la cultura anglosajona ésta, generalmente, hace referencia a personas con necesidades educativas especiales. Desde este punto de vista, la educación inclusiva ha sido ampliamente abordada por Lubet (2009), quien pone de relieve los problemas históricos que nos encontramos en la educación musical desde la inclusión de personas con necesidades de apoyo educativo en la escuela. Del mismo modo, Gilboa y Ben-Shetrit (2009) trabajan la educación inclusiva desde el ámbito de la musicoterapia, con el objetivo de examinar de qué forma la musicoterapia grupal desarrolla la compasión en los niños.

Numerosos estudios (Bamford, 2006) sostienen que la música posee cualidades que fomentan la inclusión social; con ello se están refiriendo a todo tipo de inclusión —religiosa, racial o de clase social—. Del mismo modo, el trabajo de Dillon (2007) se acerca a la música desde su significado hacia la transformación. A través de una metodología cualitativa, el autor examina las experiencias musicales y el modo en el que profesores, padres y alumnos encuentran sentido a la educación musical. Con ello, la música se transforma de objeto

a experiencia, facilitando la inclusión social; se parte del enfoque de pertenencia que ésta posee (Frith, 1987). Por este motivo, se considera fundamental educar a través de la música desde la escucha, el canto, la interpretación, la creación (improvisación-composición), la expresión corporal y la dirección (Pérez-Aldeguer, 2012a).

Ya centrados en las cualidades que la música posee para el desarrollo de la competencia intercultural se observa que, mediante el conocimiento de otras culturas se desarrolla lo que Nussbaum (2001: 30-31) denomina *imaginación narrativa*: “capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona”, es decir, la empatía, que sólo puede ser desarrollada desde la socialización. Por lo tanto, y de acuerdo con Toffler (1976: 8): “Esa socialización inicial que podría ser parcialmente comprensible en comunidades que han permanecido mucho tiempo aisladas, hoy se hace completamente insuficiente si no queremos condenar a millones de personas a un gran desfase humano...”. La educación intercultural conlleva en sí misma acción y actividad en el proceso educativo; por ello, en la actualidad el profesorado que colabora con otras personas de orígenes étnicos y culturales distintos al suyo debe, al igual que el estudiante, disponer de una educación intercultural. Como manifiesta Hernández Noguera (2004: 176), la educación intercultural: “...ha de adaptarse a las circunstancias de cada grupo, siendo su objetivo principal el promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos...”.

Partiendo de la premisa de que a través de una educación intercultural se pueden llegar a conseguir mayores niveles de competencia intercultural, quedaría pendiente todavía conceptualizar la competencia intercultural. Según Sáez (2004), la competencia intercultural hace referencia a una combinación de capacidades específicas generales que ayudan a la formación de todo ciudadano. Estas capacidades se concretan en la adquisición de actitudes positivas frente a la diversidad cultural,

la potenciación de habilidades comunicativas para una interacción efectiva entre personas de diferentes culturas, y el desarrollo de la capacidad para entender la propia cultura (Aguado, 1996).

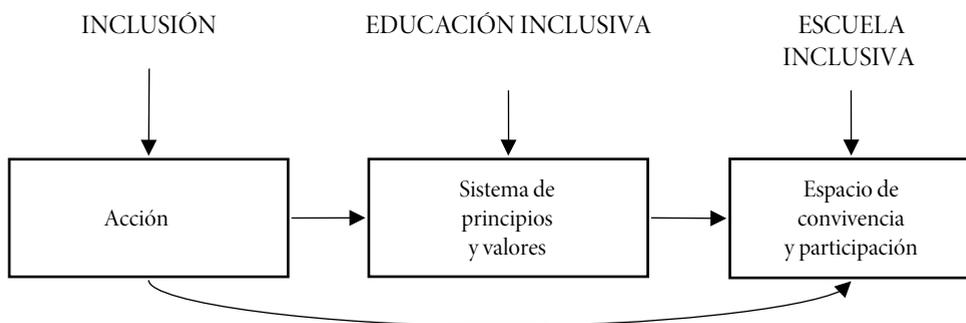
Llegados a este punto se realizará, primeramente, un recorrido por el concepto de educación inclusiva; posteriormente se profundizará en la forma en que se ha trabajado la competencia intercultural —principalmente en la escuela española—; esto es, revisaremos el binomio música popular e interculturalidad; y finalmente se expondrán algunos de los programas de intervención diseñados para incrementar la competencia intercultural en la escuela. Al final, señalaremos algunas consideraciones que pudieran servir de ayuda a futuras investigaciones.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva surge como un sistema de valores, conformado por un conjunto

de principios que se orientan a garantizar que el estudiante, independientemente de sus características, sea considerado, por sí mismo y por los demás, como una persona valiosa (Arnaiz, 1996). Desde dicha perspectiva, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, y a cualquier pretexto en el ejercicio del derecho a la educación (García Pastor, 1996). Por lo tanto, una escuela inclusiva será aquella que ofrezca a todo el alumnado, las oportunidades educativas y las ayudas necesarias para su progreso académico y personal. En este sentido, tal y como afirman Sales *et al.* (2012: 155): “la educación intercultural y la educación inclusiva comparten el compromiso de transformar la educación para que se dirija hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad”. En la Fig. 1 se muestra el proceso de transformación desde el concepto de inclusión hasta el de escuela inclusiva.

Figura 1. Relación entre inclusión, educación inclusiva y escuela inclusiva



Fuente: elaboración propia.

Muchas de las definiciones que podemos encontrar sobre *escuela inclusiva* han sido desarrolladas en movimientos de mejora de la escuela con programas que surgen en la década de los noventa, tales como: Halton Project (Stoll y Fink, 1992); Accelerated School Project (Levin, 1993); Improving the Quality of Education For All (IQEA) (Ainscow *et al.*, 1994); Schools Make a Difference (Teddle y

Stringfield, 1993); y Succes for All (Slavin *et al.*, 1996). Este último movimiento resalta, como aspecto fundamental, la importancia de la cultura escolar para lograr un auténtico cambio educativo, ya que sólo si se consigue transformar la cultura de la escuela se logrará mejorar ésta. Pero existe una clara dificultad en esta transformación, tal y como señala Murillo (2004: 50): “la explicación de por qué

es tan difícil el cambio escolar: porque la cultura de la organización es extremadamente estable”.

A pesar de las dificultades que entraña el cambio cultural, es precisamente en esa necesidad donde radica la importancia de buscar espacios de interacción y comunicación entre todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de transformar la escuela en un lugar más inclusivo. Un aspecto necesario para este cambio, tal y como señala Sandoval (2011), es tomar conciencia del importante papel que juegan los alumnos como agentes de transformación educativa. Bajo este propósito, se encuentran experiencias y modelos que permiten promover esos valores: los centros versátiles, las escuelas que aprenden, las comunidades de aprendizaje y los centros que toman como marco de trabajo el *Index for Inclusion*, son algunos de los ejemplos de estas prácticas que se dirigen hacia la mejora de la educación. El *Index for Inclusion* es un modelo de escuela que propicia no sólo un discurso y unos contenidos nítidos, sino que además apuesta por la innovación, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente, sensibilizada bajo una visión global y colaborativa (Torres y Sánchez Palomino, 1997).

Interesa destacar aquí tres experiencias que tienen como objetivo el cambio de la cultura escolar en los centros: en primer lugar, las comunidades de aprendizaje (1968). Se trata de un programa de desarrollo escolar (*school development program*) llevado a cabo en la Universidad de Yale, basado en la prevención, el desarrollo personal, la colaboración, el consenso y la no culpabilización. En líneas generales, el programa parte de la idea de que cualquier persona de la escuela debe implicarse activamente en la educación, y movilizar a toda la comunidad para conseguir el éxito académico (Comer, 1998).

En segundo lugar, se encuentra el programa Éxito Para Todos, desarrollado en 1987, en la Johns Hopkins University (Baltimore).

Éste se fundamenta en el hecho de que la enseñanza tradicional deja a muchos alumnos *abandonados* por el camino, especialmente a aquellos que pertenecen a entornos más desfavorecidos (Slavin *et al.*, 1996). El programa se dirige a todo el alumnado, y se basa en la concepción de que el éxito escolar se produce cuando el aprendizaje afecta a todos, no sólo a algunos, lo cual fomenta la solidaridad entre los niños y también entre las familias (Racionero y Serradell, 2005). Es por ello que el éxito futuro del alumnado dentro del ámbito social y escolar depende de la preparación y de los momentos en que se permanece en la escuela (Flecha y Puigvert, 2002).

En tercer lugar, se encuentran las “escuelas aceleradas” (*accelerated schools*), nacidas en 1988 de la mano de Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford. Levin se basa en la idea de acelerar en lugar de compensar, aplicando a todo el alumnado estrategias concebidas para alumnos con superdotación (Levin, 1993). Se proporciona un mayor impulso a los estudiantes que más lo necesitan en lugar de disminuir su nivel o recurrir a una repetición mecánica de contenidos; se enfatiza en la aceleración del aprendizaje, y no en la reducción de expectativas (Racionero y Serradell, 2005).

Expuesto el concepto de educación inclusiva, y habiendo observado las similitudes que posee con la educación intercultural (Sales *et al.*, 2012), a continuación se expondrán las relaciones existentes entre competencia intercultural y música popular.

MÚSICA POPULAR Y COMPETENCIA INTERCULTURAL

Como se expuso en la introducción, la competencia intercultural se desarrolla a través de una educación intercultural. En los últimos años, desde la educación musical se ha relacionado el concepto de música popular con el de competencia intercultural, quizás por la creencia de que el conocimiento de diferentes tipos de música popular de todo el mundo

proporcionará una educación intercultural. Algunos autores como Wang y Humphreys (2009) se refieren con el término música multicultural a la música popular procedente de diversos lugares.

Por lo tanto, primeramente convendría conceptualizar el término *música popular*, utilizado por primera vez en 1573. Éste abarca una amplia variedad de estilos musicales asociados, en ocasiones, a diferentes grupos y clases sociales. Desde este punto de vista se encuentran diversos trabajos, como el llevado a cabo por Lundquist y Szego (1998), el cual, entre otras finalidades, pretende desarrollar una mayor competencia intercultural incrementando los conocimientos sobre música popular de toda índole.

En España, en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 por primera vez se hizo alusión a la competencia intercultural en la escuela desde el currículo de forma explícita. Esta novedad tuvo como desencadenante la publicación de diversos materiales didácticos que, sirviéndose de la educación musical como instrumento, fomentaban la competencia intercultural en los estudiantes (por ejemplo: Giráldez y Pelegrín, 1996; Siankope y Villa, 2004). Conviene resaltar que estos materiales también partieron de la idea fundamental de introducir repertorio de música popular en el aula, con la intención de desarrollar la competencia intercultural a través de los conocimientos musicales y extramusicales.

Muchos años antes, y por la misma razón, The National Association for Music Education (NAfME) de Estados Unidos (fundada en 1907 bajo el acrónimo de MSNC y posteriormente conocida como MENC, en la actualidad NAFME) comenzó a promover el uso de canciones de tradición no europea en el aula de música. Del mismo modo, The International Society for Music Education (ISME), fundada en Bruselas, realizó la misma labor desde su creación en 1953. Autores como Volk (1998), entre otros, recomiendan

que los futuros profesores de música se formen en diversos estilos musicales, en músicas de diferentes épocas y en la relación de éstas con la cultura de la cual surgieron. Una vez más, se observa la importancia que ha tenido el binomio música popular-competencia intercultural en el ámbito educativo, tanto en la formación de futuros docentes, como en la formación del niño a través de la música.

La utilización de la música popular en el currículo de primaria ha sido un tema ampliamente abordado por autores como Moore (1993) y McClellan (2002). Ambos autores coinciden en que la formación de los profesores de educación musical para la enseñanza de músicas de otras culturas es inadecuada; por este motivo, se considera necesario la incorporación del concepto de *diversidad musical* al servicio de la educación musical, terminología auspiciada con sólidos argumentos filosóficos (Bowman, 2004; Elliott, 1995; Reimer, 2003) e histórico-sociales (Seeger, 2002). Pero, a pesar de todo, la incorporación de la diversidad cultural en los libros de textos y programaciones didácticas resulta escasa, y así lo confirma el estudio llevado a cabo por Wang y Humphreys (2009), quienes cuantificaron en porcentajes la dedicación a los diferentes estilos musicales en los estudios de educación musical en Estados Unidos. El trabajo de Wang y Humphreys es completado por Davis y Blair (2011) —en la variable docente— quienes encontraron tres razones por las que los profesores de educación musical son reticentes a introducir la música popular en sus clases: 1) la preparación, 2) la disposición de recursos y estrategias didácticas, y 3) el pre-concepto hacia la música popular.

Llegados a este punto, conviene tratar la palabra musicalidad —como una de las finalidades dentro del proceso de alfabetización musical en la escuela— y su aplicación en sus diferentes contextos educativos musicales en el ámbito local, nacional e internacional. Al respecto, O'Flynn (2005) afirma que la capacidad de ser musical es compartida en mayor o

menor medida por todos los seres humanos. Esta idea concuerda plenamente con la afirmación de Reimer (1993) cuando expone que la música es, en cierta medida, como todas las otras músicas, y también como ninguna otra música, refiriéndose a que el nexo entre las diferentes músicas es la musicalidad. Asimismo, el autor introduce el término *intermusicalidad*, con la intención de aplicarlo en la negociación de los diseños curriculares, con flexibilidad, y con gran variedad de métodos de aprendizaje y estilos musicales (oral, notación, TIC, el modelo de enseñanza, etc.), en la práctica de la educación musical intercultural. En este sentido, parece que todas las piezas encajan si partimos de la premisa de que todos somos musicales en mayor o menor medida (O'Flynn, 2005), y que el nexo de unión entre las diferentes músicas es la musicalidad (Reimer, 1993). Resulta aparentemente fácil, entonces, que en el aula de música se trabaje la educación intercultural, dado que musicalizar se encuentra dentro de los objetivos fundamentales del currículum de educación primaria.

Conociendo algunos de los estudios que sobre interculturalidad y música se han realizado, a continuación se proponen dos dimensiones de la música, la social y de identidad, las cuales podrían ayudar a dar un enfoque algo distinto en el desarrollo de la competencia intercultural en la escuela.

Dimensión social

Se encuentran escasos estudios en torno a la dimensión social de la música; por el contrario, existen numerosos trabajos que abordan la dimensión cognitiva y afectiva de la música (Hargreaves, 1999). DeNora (2003) arroja un poco de luz al respecto al afirmar que la música tiene la posibilidad de afectar a la forma de acción social, partiendo de la construcción social, por lo que cabría apreciarla dentro de su contexto, es decir, en sus relaciones internas. Tejada (2004: 18) señala que:

Los procesos musicales, al igual que las distintas prácticas musicales empleadas en tiempos y lugares determinados, están también anclados en creencias, tradiciones y valores de dichos tiempos y lugares; por ello siempre son relativos. La música tiene valor porque constituye un medio de implicación social y cultural; es sobre todo una manifestación del contexto humano en la que surge y existe.

La competencia intercultural puede ser desarrollada a través de la música desde una dimensión social; la génesis de la conducta musical comienza antes de nacer. Ello revela que la participación musical se desarrolla de forma temprana en la vida de un niño a través de una interacción social compartida. Este hecho pone de manifiesto el valor de la música como herramienta para mejorar la competencia intercultural a través de una adecuada interacción musical (Hargreaves *et al.*, 2002).

La música contribuye a desarrollar los conceptos de sociedad y cultura, por lo tanto constituye una herramienta valiosa para desarrollar la educación intercultural (Regelski y Gates, 2009). De acuerdo con López de Arenosa (2009: 14): “Cada vez hay más voces en la antropología respecto al carácter innato del lenguaje musical”.

Identidad

La tercera acepción de la Real Academia Española¹ en la definición del término *identidad* se refiere a ésta como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás. Por lo tanto, y de acuerdo con Woodside (2008), la música popular adquiere nuevos significados que ayudan a crear dicha identidad, así como una memoria colectiva.

La música popular, en ocasiones, es vista en el aula como una posesión, dado que representa diferentes colectivos; así lo expresan algunos jóvenes estadounidenses bajo el

1 Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española*, en: <http://www.rae.es/rae.html>

término *mi música* (Frith, 1987). Dicha posesión puede llegar a facilitar la construcción de identidad, ya que está asociada a la vida cotidiana de los estudiantes. Por todo ello, para poder entender y apreciar el valor de la música, ésta debería ser tratada dentro de un contexto social y cultural, lo cual pondría de relieve la necesidad de reflexionar en torno al rol que el intérprete ocupa frente a la música, la finalidad de ésta, y el papel que desempeña en el seno de su vida diaria. Al fin y al cabo, el papel de la música está ligado a la vida de quienes la practican (Bowman, 2004); por ello, y gracias a la carencia de contenido verbal, la música es una de las artes que revela los supuestos básicos de una cultura (Small, 1989).

Un ejemplo al respecto sería el estudio realizado por Morales (2007) en la Comunidad de Madrid con población migrante; con él se pudo corroborar que la música y la danza colaboran de forma constante en la construcción de una identidad colectiva dentro del país de acogida. Para ello confeccionaron una metodología cualitativa etnográfica, utilizando grabaciones con diferente repertorio musical, danzas *quitus* y entrevistas, todo ello en el seno de una comunidad ecuatoriana con residencia en Madrid.

PROGRAMAS Y PROYECTOS

Existen programas de intervención desde el ámbito general para desarrollar la educación intercultural en la etapa de primaria (Sales y García, 1997; Malik, 2003). Pero más concretamente desde el ámbito de la educación musical se encuentran exiguos programas para el desarrollo de la competencia intercultural (Tandrón, 2011). Un ejemplo de programa a través de la música para el desarrollo de la competencia intercultural se encuentra en el trabajo de Hernández Bravo (2011). El autor evaluó la competencia intercultural en alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria con la finalidad de mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes interculturales. Este

mismo autor (2011: 54) define la competencia intercultural como: "...un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural". Su programa de intervención estuvo focalizado al desarrollo de la competencia intercultural a través de actividades trabajadas con unidades didácticas de 30 minutos, a lo largo de 40 sesiones. Dicho estudio presenta un enfoque cuantitativo, complementado con algunas técnicas cualitativas como la entrevista. Tras la intervención llevada a cabo, los resultados mostraron ganancias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la competencia intercultural del alumnado del grupo experimental, como consecuencia directa de su participación en el programa. La investigación de Hernández Bravo (2011) da un paso más al trabajo realizado por Hernández Rodríguez (2010), quien plantea una descripción sobre las prácticas interculturales que tienen los maestros de música de diferentes centros de la provincia de Huelva.

Existen algunos programas que trabajan desde parámetros específicos de la música, por ejemplo, el ritmo como herramienta para desarrollar la competencia intercultural (Pérez-Aldeguer, 2012b). Al respecto, Tandrón (2011) afirma que la bibliografía específica sobre cómo la educación rítmica favorece la competencia intercultural en contextos multiculturales es escasa. El trabajo de Pérez-Aldeguer (2012b), sirviéndose de la percusión como herramienta y del ritmo como parámetro musical, diseña un programa de intervención al que denomina Dum-Dum, con el objetivo de incrementar la competencia intercultural en estudiantes de doce colegios públicos de la ciudad de Madrid. Como modelo para el diseño de este programa se utilizó el tratamiento que del ritmo hacen algunos métodos de educación musical —desde Dalcroze hasta TaKeTiNa—, desde un planteamiento de proyecto interdisciplinar. Partiendo de la premisa "me conozco a mí a través de los demás"

se logra que al compartir procesos rítmicos individuales, los niños desarrollen la competencia intrapersonal —cada niño realiza su propio ritmo para ponerlo en común con el de sus compañeros, desarrollando por ende la competencia interpersonal—. De este modo se crea un proyecto cooperativo, desde la solidaridad —los niños se ayudan los unos a los otros— en la interacción con diferentes ritmos musicales, de manera que se consigue por un lado crear un clima de aula agradable, y por otro, crear cohesión de equipo a través de una nueva identidad. Se trata de una actividad que permite dejar de lado los clichés típicos que en cada cultura pudieran existir y sentirse parte de un colectivo único y cambiante: la clase. Algunas técnicas empleadas para conseguir dicho propósito (Pérez-Aldeguer, 2012c), consisten en la utilización de métodos de notación musical alternativa, diferentes modos de interacción (repetir, acompañar o responder) y el diseño de modos fáciles para tocar (espera, oscinato, redoble o solo), además de incluir, de forma integrada, la figura de compositor, intérprete y oyente en todos los miembros del grupo. El programa Dum-Dum completo se puede consultar en Pérez-Aldeguer, 2014.

Uno de los escasos trabajos que sin llegar a diseñar e implementar un programa de intervención, se ha servido del ritmo musical como herramienta para que los niños procedentes de diferentes lugares desarrollen la competencia intercultural —desde una mirada músico-terapéutica— es el trabajo de Noecker-Ribaupierre y Woelfl (2010). La investigación realizada mediante la utilización del ritmo musical, consiguió que los niños de dos internados de Munich pudieran expresar sus estados emocionales sin necesidad de utilizar el lenguaje verbal. Se debe de tener presente que el conocimiento de la lengua alemana, en este caso, era uno de los principales problemas para que los niños procedentes de otros lugares pudieran comunicarse con fluidez.

Un aspecto sustancial a la hora de implementar programas de interculturalidad y

música es el bagaje musical con el que el niño viene al aula. Como indica Feichas (2010), es importante tener presentes los antecedentes musicales de cada estudiante. El autor divide este *background* de tres formas: música popular, música académica y ambas entremezcladas. Ello hace necesaria la búsqueda de didácticas más inclusivas en la educación musical, considerando, al respeto, el trabajo de investigación comparada que llevaron a cabo Burnard *et al.* (2008). Se trata de un estudio de caso múltiple, cualitativo, desarrollado en cuatro países: España, Australia, Reino Unido y Suecia, donde se estipulan las perspectivas que los docentes tienen sobre cuan inclusivas son sus prácticas didáctico-musicales; para ello se sirvieron de entrevistas y de la observación como herramientas de medida. Los autores concluyen en su estudio que los docentes son conscientes del poder de la música para conectar con los estudiantes y la comunidad educativa en general, la cual es culturalmente diversa. Así mismo, reconocen la capacidad de la experiencia musical para crear una base común entre las diferentes culturas y los valores de la comunidad.

El proyecto Sonidos de seda, desarrollado en la educación primaria desde un enfoque interdisciplinario, combina el estudio de la música y de la cultura china. El proyecto se realizó en la ciudad de Nueva York, en el último ciclo de primaria; los resultados expresan lo fundamental que resulta la inmersión de los estudiantes en la cultura objeto de su estudio. Como parte del proyecto, se llevaron a cabo demostraciones en vivo por músicos chinos y clases creativas durante un periodo de dos meses y medio. Las conclusiones del estudio revelaron que la música de otras culturas puede impregnar de motivación a los estudiantes cuando: a) proporciona interés a la clase; b) es relevante y significativa; y c) cuando es creativa y está centrada en los alumnos. Por ello, se recomendó tratar la educación musical intercultural desde un enfoque interdisciplinar, fundamentándola en las experiencias

musicales y extra musicales de los estudiantes (Chen-Hafteck, 2007).

De acuerdo con Hernández Bravo (2011), los programas de intervención que se sirven de la música para incrementar la competencia intercultural en la escuela de primaria son escasos. A pesar de todo, existen numerosos proyectos que se han llevado al cine, como película o documental, que abordan dicha temática. Esto demuestra que la música puede llegar a ser una poderosa herramienta para fomentar una mayor inclusión en diferentes colectivos y en múltiples contextos (por ejemplo, el proyecto de Orquestas juveniles e infantiles de Venezuela, o los documentales: *Esto es ritmo* y *El milagro del candéal*, entre otros). El problema de estos proyectos es que la mayoría no contiene una base científica.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Generalmente, la educación musical intercultural se ha afrontado —como se indicó anteriormente— a través de canciones de diferentes lugares del mundo. A lo largo del presente estudio se han seleccionado diferentes definiciones sobre la educación inclusiva como valor, y se ha llevado a cabo una revisión sobre el papel que ocupan las *músicas populares* en la educación. Cabe destacar los problemas que surgen en las manifestaciones que tratan la educación musical desde la diversidad, y que son comunes en todos los niveles educativos. Por ello Díaz e Ibarretxe (2008), partiendo de la idea de transformar la escuela multicultural —presencia de varias culturas— hacia una escuela intercultural —interrelación entre las mismas— proponen una serie de medidas al respecto: 1) examinar la contextualización y la conexión de la experiencia personal de cada uno de los docentes y las necesidades de los estudiantes; 2) estudiar los contenidos que conectan con los intereses de los discentes; y 3) investigar las diferentes formas de adoptar enfoques más inclusivos. Por ejemplo, estudiar el tipo de habilidades musicales que desarrollan

los alumnos que tienen problemas en el razonamiento lógico-matemático. Al fin y al cabo, una educación musical intercultural es aquella que permite acercarse, entender, recibir e incluso fusionarse con otras culturas musicales aparentemente más distantes en el espacio y en el tiempo.

Pero como se mencionó anteriormente, la educación intercultural ha sido abordada ampliamente desde diferentes teorías educativas que han tenido una notable influencia en la forma de abordarlo desde la educación musical. Por ejemplo, Ortiz Molina (2011) manifiesta que las publicaciones de educación musical han centrado su interés en la enseñanza de la música desde una sociedad multicultural. En dicho estudio, la autora realiza un análisis comparativo en 15 países, y pregunta a los educadores de música cuestiones sobre cómo abordan la interculturalidad en sus aulas. Las conclusiones más significativas fueron las siguientes: 1) el currículo: existe distinción entre general y especialista de música, a través de distintos itinerarios educativos; en muchos países se considera que los especialistas en educación musical son los de música clásica (académica); 2) los objetivos: ¿qué son las artes y la educación musical? Estos aspectos no estaban claros; y 3) el aprendizaje musical dentro y fuera de la escuela: en algunos países de América del Sur y África, la música es parte natural de la vida cotidiana. La idea de ir a la escuela para aprender música puede parecer ridícula.

Por lo tanto, si se quiere que los alumnos aprendan desde una perspectiva intercultural, el profesorado deberá desarrollar filosofías educativas que reconozcan las contribuciones culturales realizadas por las diferentes personas que constituyen el aula. Todo ello hace necesario conseguir una filosofía de comprensión donde existan formas diferentes de expresión cultural, que abran las puertas hacia un proceso de transculturalidad (García Martínez y Sánchez Lázaro, 2012). Aunque es cierto que en muchas ocasiones, algunas de estas cuestiones ya están explicitadas en el

currículo, se debe alentar al estudio interdisciplinario de los diferentes grupos culturales a través no sólo de la música, sino también de otras disciplinas artísticas (danza, teatro, literatura, poesía...) y no artísticas (conocimiento del medio, matemáticas...).

Así mismo, convendría realizar un plan minucioso donde aparezcan de forma concisa aspectos concretos a trabajar, con la finalidad de conseguir avances hacia un nuevo modelo más intercultural en la escuela. Dicha propuesta deberá de ir más allá de los estudios realizados hasta la fecha (Siankope y Villa, 2004) que tratan de desarrollar la competencia intercultural a través de la acumulación de contenidos musicales y extramusicales, sino, que éstos deberían de dar respuestas creativas a los problemas de la escuela actual. Para ello, habría que tratar de sistematizar —mediante nuevos métodos de investigación, y partiendo de los trabajos realizados por Noecker-Ribaupierre y Woelfl (2010) y Hernández Bravo (2011), entre otros— evidencias que manifestaran el beneficio que tiene la música, en diferentes colectivos, para el desarrollo de la competencia intercultural. Se trataría de trabajar, no desde los clichés de cada una de las culturas existentes en el aula, sino desde la búsqueda de una nueva identidad, que poco o nada tendría que ver con la suma de todas las partes. No se debe caer en el error de pensar que cada cultura es un ente cerrado en sí mismo, sino más bien aprender a ver la diversidad más allá, incluso, de las barreras sociales que nos pueden diferenciar o unir. Por lo tanto, podríamos percibir que la música nos une a través de experiencias musicales compartidas, siempre y cuando se objetive qué es lo que se pretende con cada una de las sesiones.

Por lo tanto, y de acuerdo con Hernández Bravo (2011) y Tandrón (2011), entre otros, se necesitan más estudios y programas de intervención que ayuden a crear un conocimiento epistemológico más sólido desde la educación musical, que complementen los conocimientos existentes con otros saberes que persiguen

la misma finalidad: desarrollar una mayor competencia intercultural en la escuela. La música como herramienta de transformación de un modelo multicultural hacia otro intercultural, posee una relevancia que no tienen otras disciplinas como las matemáticas, por ejemplo. Por ello, la música adquiere un papel revelador para trabajar ciertos retos del acontecer cotidiano de la escuela actual como lo es la competencia intercultural.

Como se mencionó, diversos investigadores han manifestado la dimensión social de la música (Tejada, 2004; Hargreaves, 1999), y la capacidad de ésta para proporcionar identidad (Frith, 1987). Pero lo que todavía no queda suficientemente clara es la implementación de programas de intervención sistemáticos que proporcionen una educación intercultural en la escuela de manera satisfactoria. Para ello cabría considerar algunas limitaciones de los estudios anteriores mencionados (Pérez Aldegue, 2012b; Hernández Bravo, 2011), como por ejemplo, las variables externas (valores familiares, actitudes de los docentes...). De este modo se pretende lograr la creación de programas de intervención reproducibles en contextos y situaciones similares, con la intención de obtener resultados semejantes.

Estas nuevas investigaciones se hacen necesarias, hoy más que nunca, para poder disponer de herramientas tangibles con las que defender el valor de la alfabetización musical en la educación obligatoria. A pesar de que el mero hecho de que la música se utilice en la vida diaria de las personas ya justificaría el valor innato que ésta posee (Pérez-Aldegue y Leganés, 2012), esto no parece convencer a las políticas educativas de diversos gobiernos que están tratando de reducir o suprimir el número de horas de música en la escuela. Cuanto más conscientes seamos del uso que de ella se hace, más posibilidades habrá de que se convierta en una herramienta eficaz para tratar los problemas de convivencia surgidos en el seno de la escuela y de unas sociedades cada vez más multiculturales.

REFERENCIAS

- AGUADO, María Teresa (1996), *Atención a la diversidad cultural e igualdad escolar. Modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- AINSCOW, Mel, David Hopkins, Geoff Southworth y Mel West (1994), *Creating the Conditions for Schools Improvement*, Londres, David Fulton Publishers.
- ARNAIZ, Pilar (1996), "Las escuelas son para todos", *Siglo Cero*, vol. 27, núm. 2, pp. 25-34.
- BAMFORD, Anne (2006), *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*, Nueva York, Waxmann Munster.
- BOWMAN, Wayne D. (2004), "Popular Music: The very idea of listening to it", en Carlos Xavier Rodríguez (ed.), *Bridging the Gap: Popular music and music education*, Reston, The National Association for Music Education (MENC), pp. 29-49.
- BURNARD, Pamela, Steven Dillon, Gabriel Rusinek y Eva Saether (2008), "Inclusive Pedagogies in Music Education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries", *International Journal of Music Education*, vol. 26, núm. 2, pp. 109-126.
- CHEN-Hafteck, Lily (2007), "In Search of a Motivating Multicultural Music Experience: Lessons learned from the Sounds of Silk project", *International Journal of Music Education*, vol. 25, núm. 3, pp. 223-233.
- COMER, James (1998), *Comer School Development Program*, Yale, Yale University.
- DAVIS, Sharon G. y Deborah V. Blair (2011), "Popular Music in American Teacher Education: A glimpse into a secondary methods course", *International Journal of Music Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 124-140.
- DE NORA, Tia (2003), "Music Sociology: Getting the music into the action", *British Journal of Music Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 165-77.
- DÍAZ, Maravillas y Gotzon Ibarretxe (2008), "Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 13, núm. 1, pp. 97-110.
- DILLON, Steve (2007), *Music, Meaning and Transformation*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- ELLIOTT, David J. (1995), *Music Matters: A new Philosophy of music education*, Nueva York, Oxford University Press.
- FEICHAS, Heloisa (2010), "Bridging the Gap: Informal learning practices as a Pedagogy of integration", *British Journal of Music Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 47-58.
- FLECHA, Ramón y Lidia Puigvert (2002), "Las comunidades de aprendizaje: una propuesta por la igualdad educativa", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 11-20.
- FRITH, Simon (1987), "Towards an Aesthetic of Popular Music", en Richard Leepert y Susan McClary (eds.), *The Politics of Composition, Performance and Reception*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 133-172.
- GARCÍA Martínez, Alfonso y Antonia M. Sánchez Lázaro (2012), "A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo", *Educación XXI*, vol. 15, núm. 2, pp. 213-230.
- GARCÍA Pastor, Carmen (1996), "La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU.", *REI, Siglo Cero*, vol. 27, núm. 2, pp. 15-24.
- GILBOA, Avi y Sagit Ben-Shetrit (2009), "Showing Seeds of Compassion: The case of a music therapy integration group", *Arts in Psychotherapy*, vol. 36, núm. 4, pp. 251-260.
- GIRALDEZ, Andrea y Graciela Pelegrín (1996), *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gobierno de España-Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- HARGREAVES, David J. (1999), "The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the social in music Psychology", *Psychology of Music*, vol. 27, pp. 71-83.
- HARGREAVES, David J., Dorothy Miell y Raymond MacDonald (2002), "What are Musical Identities, and why are they Important?", en Raymond Macdonald, David John Hargreaves y Dorothy Miell (eds.), *Musical Identities*, Oxford, Oxford University Press, pp. 1-20.
- HERNÁNDEZ Bravo, José Antonio (2011), *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*, Tesis de Doctorado, Alicante, Universidad de Alicante.
- HERNÁNDEZ Noguera, Concepción (2004), "Educación primaria: estrategias de intervención en contextos multiculturales", en José Luis López y Ana Isabel Lara (coords.), *V Curso de interculturalidad. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazight*, Melilla, Servicio de Publicaciones del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 169-188.
- HERNÁNDEZ Rodríguez, Sorelio (2010), *El profesorado de música de la provincia de Huelva ante el reto de la interculturalidad en el S.XXI*,

- Tesis de Doctorado, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- LEVIN, Henry (1993), "Learning from Accelerated Schools", en James H. Block, Susan Toft, Everson y Thomas R. Guskey (eds.), *Selecting and Integrating School Improvement Programs*, Nueva York, Scholastic Books, pp. 267-288.
- LÓPEZ de Arenosa, Encarnación (2009), "Desde la duda. Reflexiones en torno a la educación musical en un mundo plural", en Fernando José Sadio Ramos (ed.), *Diálogo e comunicação intercultural: a educação como artes*, Coimbra, J. Andalucía, G. Investigación HUM-742/Center for Intercultural Music Arts, pp. 13-33.
- LUBET, Alex (2009), "The Inclusion of Music/the Music of Inclusion", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, núm. 7, pp. 727-739.
- LUNDQUIST, Barbara y C. Kati Szego (eds.) (1998), *Musics of the World's Cultures: A source book for music educators*, Berkshire, University of Reading, ISME/CIRCME.
- MALIK, Beatriz (2003), "Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales", en Elvira Repetto Talavera (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 424-452.
- MCCLELLAN, Edward R. (2002), "Multicultural Teacher Education: Methodology for the future instrumental music teacher", *Contributions to Music Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 85-102.
- MOORE, Jerrold Allen (1993), *An Assessment of Attitude and Practice of General Music Teachers Regarding Global Awareness and the Teaching of Music from a Multicultural Perspective in American Schools*, Tesis de Doctorado, Kent, Kent State University.
- MORALES, Lourdes (2007), "Inmigrantes andinos en Madrid: sus danzas y sus músicas tradicionales", *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-18.
- MURILLO, Francisco Javier (2004), "Nuevos avances en la mejora de la escuela", *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 339, pp. 48-51.
- NOECKER-Ribaupierre, Monika y Andreas Woelfl (2010), "Music to Counter Violence: A preventative approach for working with adolescents in schools", *Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 19, núm. 2, pp. 151-161.
- NUSSBAUM, Martha C. (2001), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Andrés Bello.
- O'FLYNN, John (2005), "Re-appraising Ideas of Musicality in Intercultural Contexts of Music Education", *International Journal of Music Education*, vol. 23, núm. 3, pp. 191-203.
- ORTIZ Molina, María Angustias (2011), "Tendiendo puentes hacia la interculturalidad... desde Andalucía (España) (I)", *Revista de Educação e Humanidades*, vol. 1, pp. 69-94.
- PÉREZ-Aldeguer, Santiago (2012a), "Una forma creativa de mejorar la evaluación y clasificar las prácticas en educación musical", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 148-158.
- PÉREZ-Aldeguer, Santiago (2012b), "DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical", *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, vol. 2, pp. 217-234.
- PÉREZ-Aldeguer, Santiago (2012c), "Taller DUM-DUM: técnicas para la interacción en grupo", *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, vol. 3, pp. 339-356.
- PÉREZ-Aldeguer, Santiago (2014), *Programa Dum-Dum: 12 sesiones para mejorar la competencia intercultural mediante la percusión*, Barcelona, Laertes.
- PÉREZ-Aldeguer, Santiago y Esther N. Leganés (2012), "La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria", *Revista de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 127-143.
- RACIONERO, Sandra y Olga Serradell (2005), "Antecedentes de las comunidades de aprendizaje", *Educar*, vol. 35, pp. 29-40.
- REGELSKI, Thomas A. y J. Terry Gates (2009), *Music Education for Changing Times*, Nueva York, Springer.
- REIMER, Bennett (1993), "Music Education in our Multi-Musical Culture", *Music Educator's Journal*, vol. 79, núm. 7, pp. 21-26.
- REIMER, Bennett (2003), *A Philosophy of Music Education: Advancing the vision*, Upper Saddle River, Pearson Education.
- SÁEZ, Rafael (2004), "La educación intercultural", *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 859-881.
- SALES, Auxiliadora, Reina Ferrández y Odet Moliner (2012), "Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación", *Revista de Educación*, vol. 358, pp. 153-173.
- SALES, Auxiliadora y Rafaela García (1997), *Programas de educación intercultural*, Bilbao, Desclee De Brouwer.
- SANDOVAL, Marta (2011), "Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 4, pp. 114-125.
- SEEGER, Anthony (2002), "Catching up with the Rest of the World: Music education and musical experience", en Bennett Reimer (ed.), *World Musics and Music Education: Facing the*

- issues, Reston, The National Association for Music Education (MENC), pp. 7-10.
- SIANKOPE, Joseph y Olga Villa (2004), *Música e interculturalidad*, Madrid, Catarata.
- SLAVIN, Robert, Nancy Madden, Barbara Wasik (1996), "Success for All: A summary of research", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 1, núm. 1, pp. 41-76.
- SMALL, Christopher (1989), *Música. Sociedad. Educación*, Madrid, Alianza.
- STOLL, Louise y Dean Fink (1992), "Effecting School Change: The Halton approach", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 3, núm. 1, pp. 19-41.
- TANDRÓN Negrín, Bárbara (2011), "La educación rítmica favorecedora de la interculturalidad en los alumnos de primer año de la escuela internacional de educación física y deporte", *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, vol. 5, pp. 131-155.
- TEDDLIE, Charles y Sam Stringfield (1993), *Schools Make a Difference: Lessons learned from a ten-year study of school effects*, Nueva York, Teacher College Press.
- TEJADA, Jesús (2004), "Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje", *Educación XXI*, vol. 7, pp. 15-26.
- TOFFLER, Alvin (1976), *El shock del futuro*, Barcelona, Plaza y Janés.
- TORRES González, José A. y Antonio Sánchez Palomino (1997), *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, Madrid, Pirámide.
- UNESCO-Conferéncia Mondiale sur l'Education pour Tous (CMEPT) (1990), *Documents de travail pour la Conférence Mondiale sur l'Education pour Tous*, Jomtien, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159231fo.pdf> (consulta: 5 de mayo de 2012).
- VILA, Eduardo (2012), "Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural", *Educación XXI*, vol. 15, núm. 2, pp. 119-135.
- VOLK, Terese (1998), *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and principles*, Nueva York, Oxford University Press.
- WANG, Jui-Ching y Jere Humphreys (2009), "Multicultural and Popular Music Content in an American Music Teacher Education Program", *International Journal of Music Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 19-36.
- WOODSIDE, Julian (2008), "La historicidad del paisaje sonoro y la música popular", *Revista Transcultural de Música*, vol. 12, en: <http://www.sibetrans.com/trans/a106/la-historicidad-del-paisaje-sonoro-y-la-musica-popular> (consulta: 8 de mayo de 2012).

D O C U M E N T O S



La evaluación educativa¹

Presentación del número especial de *Perfiles Educativos* 2013

La evaluación en la educación superior

MARIO RUEDA BELTRÁN* | SYLVIA SCHMELKES*** | ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA****

PRESENTACIÓN

El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y el Seminario de Educación Superior de la UNAM convocaron en marzo de 2014 a la presentación del número especial de 2013 de la revista *Perfiles Educativos*, “La evaluación en la educación superior”. La presentación incluyó dos mesas de trabajo donde se abordaron los siguientes temas: “La evaluación educativa” y “La evaluación de académicos en la educación superior”. En las líneas que siguen se exponen las versiones transcritas y editadas de las intervenciones de la mesa 1 que contó con la participación del Dr. Mario Rueda, la Mtra. Sylvia Schmelkes y el Dr. Ángel Díaz-Barriga.

MARIO RUEDA BELTRÁN

Me da mucho gusto que haya tanta gente joven en este auditorio porque eso indica que subsiste

el interés por un tema que a mí, en lo particular, me apasiona: el tema de la evaluación.

En primer lugar quisiera agradecer de una manera muy especial a la revista *Perfiles Educativos* y a todo el personal que ha hecho posible que esta mañana estemos aquí todos juntos. Creo que es un acierto dar cabida a temas que son de actualidad, y que incluso representan cierta urgencia para muchos académicos, y en general para las instituciones. Abrir la oportunidad de publicar números especiales temáticos nos permite reflexionar en torno a cómo estamos en términos del tema, cuáles son las preocupaciones que compartimos, cuáles los pendientes que tenemos, los retos hacia el futuro. Muchas gracias a *Perfiles Educativos* porque ha dado lugar a una iniciativa que surgió desde el Seminario de Educación Superior y que ha sido acogida de muy buena manera en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Esta colaboración entre dos

1 La presentación se llevó a cabo el 20 de marzo de 2014, en la Casa de las Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.

** Universidad Nacional Autónoma de México-Investigador Titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII y licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es investigador nacional nivel II, miembro de la Academia Mexicana de las Ciencias y miembro del Seminario de Educación Superior de la UNAM. De 2012 a 2013 se desempeñó como director del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

*** Directora de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Licenciada en Sociología con Maestría en Investigación Educativa, ambas por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Su trayectoria en la investigación educativa inició en el Centro de Estudios Educativos, donde colaboró con Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa. Posteriormente se desempeñó como profesora-investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV. Estuvo al frente de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP y fue directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana.

**** Universidad Nacional Autónoma de México-Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Realizó estudios profesionales en la Escuela Normal Superior del estado de Coahuila. Nivel III en el Sistema Nacional de Investigadores. Director de la *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Le ha sido conferido el grado de Doctor Honoris Causa por cinco instituciones, nacionales y extranjeras. En el año 2009 se le otorgó el Premio ANUIES por su contribución a la educación superior en la categoría de aportaciones académicas.

instituciones dedicadas a estudiar la educación superior en general, y sensibles a este tema que ahora nos ocupa, nos da la oportunidad de volver a reunirnos.

El punto del que partimos en el número especial, coordinado por Susana García y un servidor, plantea que actualmente las instituciones, con todo su personal, es decir, directivos, académicos y estudiantes, destinan gran parte de su tiempo y esfuerzo al asunto de la evaluación en general. Evaluaciones que cada vez son más y múltiples, y que ocupan a todas estas personas, que a su vez conforman a las instituciones. El número especial plantea la necesidad de colocar en el centro de la reflexión la posibilidad de introducir cambios en las concepciones y prácticas de evaluación y orientar el foco del debate hacia la búsqueda de soluciones a los problemas ya identificados. Quienes coordinamos este número estamos de acuerdo en que distintos grupos de académicos, desde distintos ángulos, coincidimos en los problemas identificados con ciertas evaluaciones que ya tienen por lo menos dos décadas en vigor. La presente visión perfila un panorama de algunas necesidades y áreas de atención en la evaluación de la educación superior a partir de las cuales se podría nutrir el diseño de las políticas públicas; es claro que incluso en el discurso y en los documentos oficiales se reconocen los problemas de la evaluación y de las distintas estrategias de evaluación a las que están siendo sometidas las instituciones; sin embargo, a pesar de este reconocimiento no se ve claro el panorama hacia el futuro en el sentido de cambio, de respuesta a estas limitantes y problemas identificados.

Adelantaré algunos de los temas desarrollados en la revista que ustedes tendrán oportunidad de leer con mayor detenimiento, con el propósito de introducir el diálogo con los demás expositores.

Un punto que resulta evidente en la mayor parte de los trabajos es la necesidad de un reconocimiento de las condiciones específicas

de cada organización educativa. Pareciera que la evaluación que se ha aplicado, somete a las instituciones a reglas y exigencias idénticas sin tomar en cuenta la multiplicidad de condiciones en las que trabajan las instituciones, y sin reconocer la diversidad de dichas instituciones, lo cual permitiría dar prioridad a la observancia de aquellas funciones para las que cada una de ellas está preparada para cumplir. Por ejemplo, algo típico es que a las universidades, que en su mayoría no han sido diseñadas para producir conocimiento, para desarrollar investigación, se les exige presentar productos de investigación en lugar de reconocer que su preparación y su estructura institucional están diseñadas para formar profesionales.

Algo que también queda muy claro en varios de los trabajos que se presentan es la necesidad de diversificar criterios para tener acceso a ingresos adicionales. Es decir, la relación entre evaluar y conseguir fondos se reconoce como problemática, y como consecuencia se plantea la necesidad de avanzar hacia la diversificación de los criterios de acceso a recursos, de manera que no todos pasen necesariamente por las mismas formas de evaluación. También se señala en varios de los trabajos la necesidad de identificar actividades que abonen de manera efectiva al incremento de la calidad educativa en cada institución particular. Paradójicamente, las instituciones responden a cuanto evaluación se les exige, sobre todo frente a las que están asociadas a recursos y a reconocimiento, pero también se identifican prácticas de simulación que posibilitan el cumplimiento de muchas de estas exigencias, pero que poco tienen que ver con la calidad misma de las instituciones y de las funciones que cumplen.

En varios de los trabajos también se apela a la necesidad de recuperar la experiencia de los ejercicios de evaluación y acreditación de programas a fin de que este saber acumulado contribuya a su perfeccionamiento y para suscitar una mayor participación y compromiso

de parte de los integrantes de las instituciones. Las acciones dirigidas al personal académico deben de reconocer la complejidad y heterogeneidad de los gremios para dar cuenta del trabajo, capacidades y necesidades de los docentes. Aquí pareciera que las evaluaciones, sobre todo las dirigidas a los académicos, también están planteándose en la perspectiva de una misma exigencia, digamos simplificada, que no recupera la diversidad de compromisos y características del trabajo académico que se desarrolla en las universidades.

Algo que también está presente en varios de los artículos tiene que ver con la necesidad de enfocarse al ámbito local y al claro propósito de mejora del objeto evaluado, y después, al cumplimiento de la función de retroalimentación, a los actores involucrados, a partir de la información recabada. Es decir, las diferentes estrategias de evaluación permiten acumular información que después no es recuperada a favor de lo que se está evaluando, es decir, se insiste mucho en la evaluación, pero el ciclo se cierra en ella misma sin que se utilice esa información, sin que se le devuelva a los implicados para que mejoren las actividades que están siendo objeto de evaluación.

Otro punto de convergencia de los textos es la necesidad de generar alternativas de evaluación que consideren fuentes diversas de recopilación de información, así como criterios, indicadores y mecanismos innovadores que permitan apreciar todas las funciones que se desempeñan, en particular la labor docente en su contexto, y que consideren apoyos suficientes para su mejora permanente. Paradójicamente, al evaluarse la docencia *versus* la investigación —y a veces la docencia a partir de la investigación que realizan los académicos— se le considera como de un estatus inferior respecto de las actividades investigativas. Es necesario desarrollar formas de evaluación que contribuyan a que los docentes alcancen una mejor comprensión del aprendizaje de sus alumnos y que les brinden un mejor acompañamiento.

Asimismo, varios de los trabajos reiteran la necesidad de desligar la evaluación de la remuneración. En particular uno de los artículos advierte sobre las consecuencias negativas, en el ambiente institucional, de utilizar la evaluación como instrumento de distribución de recursos económicos compensatorios. El hecho de que algunos puedan tener acceso a recursos adicionales y otros no, y de que algunos programas pongan como condición cierto perfil académico para participar en la evaluación, deja una sensación de desaliento para los que no tienen acceso y genera una competencia poco leal, dado que los recursos siempre son muy limitados. No se trata solamente de cumplir con ciertos criterios, ya que, al final, las posibilidades de acceso a los recursos están constreñidas por las limitaciones económicas, lo que acentúa la diferenciación entre cada uno de los participantes.

Para finalizar, mencionaré dos características que son reconocidas en el ámbito de la evaluación: en primer lugar, la credibilidad del evaluador. Varios trabajos dan testimonio de que los que realizan la evaluación no necesariamente son especialistas en esta actividad, la cual cada vez es más profesional y requiere de una formación específica. Y en segundo lugar, la falta de reconocimiento de la diversidad de las audiencias. Lo más común es que los docentes sean evaluados a partir de la opinión de los estudiantes, pero estos docentes muchas veces no reciben esta información, o no la reciben a tiempo, o no la reciben de forma adecuada. Esto quiere decir que no se ha puesto suficiente atención al reconocimiento de las distintas audiencias, es decir, de los distintos interesados en conocer los resultados de la evaluación, y a la necesidad de dar seguimiento a lo que sucede después de la evaluación.

Finalmente, identificamos una insistencia respecto de la metaevaluación, es decir, a la necesidad de someter a la evaluación al mismo rigor que esta actividad supone; esto es, independientemente de cómo decidamos evaluar, en algún momento tendremos que

regresar a revisar no solamente el diseño de la evaluación, sino su aplicación y las consecuencias que esta acción ha tenido en todos los participantes.

Si bien la revista por sí misma nos da la oportunidad de acordarnos y de preocuparnos por la evaluación en educación, particularmente en la educación superior, seguramente coincidiremos en que este tema está presente en las políticas públicas como un eje que cruza todos los niveles educativos. Por eso hemos tenido la fortuna de contar con invitados interesados en distintos niveles educativos, pero claramente vinculados con la evaluación. En ese sentido, he pedido a nuestros invitados que aborden el tema de la evaluación educativa con propuestas específicas de acción, pues lo que queremos en la revista es seguir generando debate y nuevo conocimiento sobre el tema.

SYLVIA SCHMELKES

Muy buenos días a todos y a todas. Muchas gracias al IISUE y a la revista *Perfiles* por esta invitación que me parece muy relevante y oportuna, porque el momento es especial para pensar y discutir sobre asuntos de evaluación; escuchar diferentes voces respecto de este tema en eventos como éste, de naturaleza académica, resulta de suma importancia.

Yo no me voy a referir a la revista; más bien abordaré el tema de la evaluación de la educación pensando fundamentalmente en el objeto del INEE, que es la educación obligatoria, es decir, la educación básica, la media superior y la educación de los adultos. Tocaré, pues, estos temas, en función de los desafíos que se presentan en este momento en el trabajo evaluativo.

Desde mi punto de vista, el mayor desafío de la actividad de evaluación en estos momentos es demostrar que efectivamente sirve para mejorar. Me parece muy importante decirlo, porque como ya lo adelantaba Mario, esto no ha sucedido. Ha habido mucha evaluación,

hemos tenido incluso un exceso de evaluaciones, pero se ha visto poco impacto de esas evaluaciones sobre la calidad y la equidad en la educación. Justamente por eso, a mí me parece que el mayor desafío es cambiar esa percepción de una evaluación que pide cuentas y que resulta útil para premiar y para castigar, pero que no se utiliza para mejorar la calidad. Hablar de cultura de la evaluación implica cambiar esta idea de la evaluación que castiga y que pide cuentas y pasar a una evaluación que efectivamente sirva para mejorar.

Cuando hablamos de mejorar, pues ¿qué es lo que hay que mejorar? En primer lugar hay que mejorar al docente. Estoy convencida de la importancia de la evaluación que se hace de los docentes, inclusive de los alumnos, si sirve para mejorar la práctica educativa, los conocimientos de los docentes, sus competencias y, fundamentalmente, su profesionalismo. Porque de lo que se trata es de que la evaluación sirva para hacer de ellos personas más profesionales en el sentido más integral de la palabra, incluyendo la responsabilidad ética y social. Nos referimos a las prácticas docentes, a la capacidad del docente de ser inclusivo en su práctica y de producir los resultados educativos que se esperan y que él mismo espera, porque no necesariamente todos los resultados educativos tienen que ser iguales.

La idea también es que mejore la calidad de la gestión que se realiza, y que mejore también la persona que está al frente de la gestión escolar. Que mejore el liderazgo de los directores de las escuelas y su capacidad de hacer equipo, porque el liderazgo estriba justamente en la capacidad de reunir a los docentes en torno de la mejora de la escuela. El liderazgo de los directores se refiere también a su capacidad para mejorar y cuidar la enseñanza, que es otra de sus funciones centrales. Todo ello pensando principalmente en las escuelas de educación básica, donde cuidar la enseñanza tiene que ver con mejorar su calidad para que mejore el aprendizaje, y con vigilar que se respeten los tiempos que se deben dedicar a ella.

Otro aspecto a mejorar, en el caso de los directores, es su capacidad de vincularse con la comunidad a la que sirve su escuela, dado que no queremos instituciones que se aíslen de sus sociedades, de su comunidad. Cada escuela es única justamente porque se encuentra en una comunidad que también es única; la relación entre la escuela y su comunidad es la que permite responder a las necesidades diversas en materia educativa, por eso constituye otro de los aspectos que quisiéramos que mejorara como consecuencia de la evaluación.

En el caso de los alumnos, queremos que a través de la educación se transformen de manera integral; y la evaluación debe ayudar a que esto se haga de la mejor manera. Pero, ¿a qué nos referimos con “educar”? A darle autonomía, autonomía para aprender, para relacionarse consigo mismo, con los demás y con su entorno; a mejorar su autoestima, en el entendido de que ésta es indispensable para que se dé el aprendizaje. El objetivo de llegada del trabajo docente se centra en hacer crecer al alumno en su autonomía y en su autoestima, y para ello necesitamos que se amplíen sus habilidades, tanto las básicas como las superiores, así como su capacidad y su gusto por aprender. De lo que se trata es de mejorar su capacidad de adquirir conocimientos. Educar también tiene que ver con adquirir valores, fundamentalmente los valores sociales, los de respeto al otro, la preocupación por la justicia, y obviamente, los valores propios de la ciudadanía.

Cuando hablamos de la escuela, entendida como la unidad fundamental del sistema educativo a partir de la cual efectivamente se puede transformar ese sistema, esperamos que la evaluación exprese su capacidad para mejorar cada institución, cada plantel, cada centro escolar, y de diagnosticar su realidad, contextualizar su labor, tener conciencia de cuáles son los problemas de la institución en relación con esa realidad, y a partir de ese diagnóstico planear la mejora y monitorear que efectivamente se realice lo que se planeó hacer. El monitoreo consiste en estar conscientes de que aquello

que nos propusimos hacer lo estamos haciendo, y la evaluación consiste en saber si aquello que nos propusimos lograr lo estamos logrando. Hay que hacer las dos cosas; si no hacemos lo que nos propusimos, ¿para qué evaluamos?

Respecto del sistema educativo, hemos identificado tres problemas fundamentales en el tramo obligatorio: en primer lugar el problema del acceso. Se trata de quienes no están en la escuela, pero que en algún momento sí estuvieron. Es decir, tenemos un problema de deserción, de permanencia. La cifra de niños y jóvenes entre los 3 y los 14 años que no van a la escuela es de alrededor de cuatro millones. Esto significa que para ellos no están sentadas las bases que permiten el acceso a la enseñanza y el aprendizaje; además, indica una deficiente calidad de la educación, en el sentido de que esos niños y jóvenes no cuentan con los aprendizajes necesarios para construir para sí una vida digna y una vida de calidad, como cada grupo humano lo entienda. Y también indica problemas de equidad, porque en el sistema educativo nacional hay brechas enormes en cuanto a logros educativos, en el aprendizaje y en la utilidad que se deriva de la escolaridad para la vida cotidiana, tanto cívica como familiar y económica.

Tenemos un problema muy serio de desigualdades: no estamos ofreciendo lo mismo a todos los niños; los logros educativos están fuertemente correlacionados con el tipo de zona en la que se vive (urbana o rural), con la condición o no de marginalidad de esa zona, con el hecho de si se habla una lengua indígena o no, y con el decil de ingresos al que se pertenece. Uno esperaría que con la evaluación estas desigualdades se fueran transformando, que permitiera efectivamente diagnosticar estas realidades, dimensionarlas, identificar las brechas, de forma tal que se pudieran ir resolviendo.

Todo esto tiene que ver con el derecho que ahora la constitución define como el derecho a una educación de calidad. Siguiendo a Katarina Tomasevski, que fue la primera

relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, ese derecho se define en términos de que la educación esté disponible, que haya escuelas, que haya maestros, que sea accesible, es decir, que no haya barreras para el acceso, que haya oferta (aunque esto hay que matizarlo, porque si hay oferta, pero cuesta, y la gente no puede pagar, entonces no se cumple la condición de accesibilidad). Tenemos que asegurar que no existan barreras de acceso, que se reconozca la diversidad y que la escuela sea capaz de adaptarse a las diferentes condiciones culturales, lingüísticas y de cualquier naturaleza. Y que sea aceptable, lo cual tiene que ver con la manera como el sujeto que se educa visualiza la educación. Aceptable quiere decir que la educación sea algo agradable, entretenido, enganchador. La escuela debe ser el sitio en donde se está a gusto, contento, donde uno se siente respetado, acogido, seguro. Estas condiciones son las que la hacen aceptable desde el punto de vista del alumno. Estas son las grandes categorías a partir de las cuales hay que construir indicadores para poder medir si efectivamente nos estamos acercando a una educación de calidad y al cumplimiento de la vigencia de este derecho.

Sobre lo que nos falta para garantizar el derecho a la educación para todos y todas es muy importante estar conscientes de lo que puede y lo que no puede lograr la evaluación, porque a veces se piensa que ésta puede resolverlo todo. La evaluación efectivamente tiene la capacidad de dimensionar los problemas y de determinar qué tan lejos estamos de donde quisiéramos estar. A veces se nos olvida que las evaluaciones no sólo deben centrarse en cuánto se logró o cuánto no se logró, sino en qué tan diferenciados son los logros entre diferentes alumnos, diferentes sectores de la población, etcétera. Pero la evaluación no resuelve los problemas. Los dimensiona, como decíamos; señala las brechas, nos da información acerca de las causas, pero por sí misma no resuelve los problemas. Por mucho tiempo se pensó que bastaba con evaluar para que

mejoráramos. Que había que echar a andar mecanismos de evaluación y que gracias a alguna mano invisible, el sistema educativo mejoraría. Pero no es así. Para que la evaluación realmente sirva para mejorar se requiere de mediaciones, se requiere que suceda una serie de cosas entre la evaluación y lo que ocurre en la educación. La evaluación es solamente parte del asunto, y ni siquiera es la más importante, porque lo importante está justamente en las mediaciones. Estas mediaciones son acciones de política educativa a todos los niveles, macro y micro, es decir, desde lo nacional hasta la política que se defina para un centro escolar en particular, o incluso para un salón de clase. Otro aspecto son las condiciones de trabajo, porque no se puede esperar que los resultados de la educación mejoren si las condiciones de trabajo son deficientes. Las condiciones de trabajo se tienen que mejorar si uno espera algún tipo de cambio en la calidad de la educación, aunque esta relación no es directa ni mecánica: no por mejorar las condiciones de trabajo mejorará la calidad de la educación, pero si no mejoramos las condiciones no tendremos bases para esperar que la calidad de la educación mejore.

Y debemos tener en cuenta también las tensiones y dificultades del contexto. Si bien es cierto que a la educación no le corresponde mejorar aquello que más influye sobre los resultados educativos —y sobre todo sobre las brechas— que son las condiciones contextuales, culturales, socioeconómicas y de seguridad, por nombrar algunas, esas condiciones se tienen que atender desde la educación, sobre todo aquellas que se relacionan de manera más directa con la escuela, como es el caso del trabajo infantil, que es uno de los principales enemigos de la escolarización; otros ejemplos serían la desnutrición y la lejanía de la escuela. La educación no puede transformar la economía o la estructura de clases sociales, pero sí hay muchas cosas que hacer desde la escuela, y para definir las es indispensable entender el contexto.

Otro aspecto insoslayable es la formación de los docentes. No podemos esperar que la práctica docente cambie sólo a partir de la formación de los docentes en cursos y diplomados. La literatura sobre este asunto es clara en señalar que la práctica docente mejora mediante acciones muy cercanas a la escuela, con apoyos, con acompañamiento, con tutoría, con modelaje, y también con cursos, claro, pero no sólo con éstos. Es evidente que también hay que mejorar la formación inicial de los docentes.

La manera en que distribuimos los recursos es también un aspecto determinante para mejorar la educación. Ya he mencionado que tenemos un problema de falta de equidad, debida en gran parte a la manera como distribuimos los recursos. No estamos dando lo mismo a todos nuestros niños, es más, estamos dando menos a los que menos tienen. Eso es algo que se tiene que cambiar. Y también hay que hacer cambios curriculares y de los materiales educativos, que son otras mediaciones importantes. Esto necesariamente significa el diseño de políticas y de programas educativos a nivel macro, y la introducción de innovaciones a nivel micro, tanto en la escuela como en el aula.

Otra condición que hay que tomar en cuenta para que la evaluación efectivamente sirva para mejorar la educación es que debe ser creíble. Si hay suspicacias, o si la evaluación es algo a lo que se le puede dar la vuelta, respecto de lo cual se puede simular, o si es algo que causa temor o rechazo, entonces no va a servir para nada. Para que la evaluación sea creíble se necesita que sea justa, y para ser justa se requiere de dos cosas: en primer lugar, tiene que ser técnicamente sólida, pero en México todavía no tenemos el desarrollo técnico que se requiere para asegurar una plena justicia de las evaluaciones. Nuestra obligación es, por tanto, estar a la vanguardia de los desarrollos técnicos que nos permitan discernir qué es lo mejor que tenemos, para ser más justos en nuestras decisiones.

En segundo lugar, necesitamos una evaluación que reconozca la diversidad, y esto es muy difícil de lograr. Dejada a su propia inercia y a sus propios procesos y dinámicas, la evaluación tiende a uniformar. Esa es una tendencia natural de cualquier proceso evaluativo, y es una tendencia perniciosa, porque la diversidad es siempre una virtud. La diversidad es algo que nos enriquece; entre más diversa sea nuestra realidad, más fuerte será nuestra democracia. El propósito de la evaluación, entonces, no es uniformar, pero aquí debemos detenernos porque existe una confusión respecto de la estandarización de las evaluaciones. Estandarizar cierta parte de las evaluaciones no va en contra de la pluralidad; por el contrario, es la única manera de describir las brechas. Hay cosas que todos los niños y las niñas tienen que aprender porque son los fundamentos para enfrentar las demandas de la vida social, independientemente de donde estén, de a qué cultura pertenezcan o qué país. Necesitamos evaluar lo mismo en todos los alumnos para poder comparar y para poder hablar acerca de la equidad. En este sentido, yo hablo del mínimo común y del máximo diferencial. Hay muchísimos conocimientos que se aprenden de manera diferenciada y que también deben ser evaluados por sujetos que forman parte de ese contexto, y no necesariamente por externos, con pruebas estandarizadas.

Todo esto que hemos dicho se refiere tanto a alumnos como docentes. También los docentes son muy diversos, pero hay cosas que todo docente tiene que saber, por ejemplo, debe conocer su materia para que la pueda enseñar, aunque conocerla no sea condición suficiente para saberla enseñar. También tiene que saber planear, tiene que tener conocimientos acerca del desarrollo del niño o el adolescente, tiene que saber cómo evaluar formativamente, para que él mismo obtenga retroalimentación al identificar los progresos de sus alumnos y para poder retroalimentar a sus alumnos; tiene que participar en su centro

escolar, porque tiene responsabilidades respecto de su escuela y del colectivo de trabajo. Otros aspectos que deberían ser comunes a todos los docentes tienen que ver con su responsabilidad profesional. Como ya hemos afirmado, es necesario evaluar para conocer las brechas, porque si no se conocen no se puede atender el problema de la inequidad. Pero para todo lo demás, que es lo diverso, y que es mucho más que lo común, hay que encontrar la manera de que los sujetos realicen sus propias evaluaciones.

Favorecer la interculturalidad tiene mucho que ver con lo que hemos dicho, pero no solamente con defender la diversidad, sino también con favorecer que aquello que es propio de cada cultura sea conocido no sólo por quienes forman parte de ella, sino también por los demás, porque eso nos enriquece a todos. También se tiene que reconocer la complejidad: la realidad de la docencia, de los procesos de enseñanza y aprendizaje es sumamente compleja, y a ello debe responder la evaluación, porque si no, se corre el riesgo de simplificar y banalizar una realidad que es muy compleja. Esto significa, por ejemplo, que no podemos pretender entender la realidad utilizando un solo instrumento; necesitamos una batería de instrumentos diversos, cuantitativos y cualitativos, de corte transversal y de corte longitudinal, para poder entender la realidad en su complejidad.

Lo esencial es enfrentar el reto de demostrar que la evaluación sirve para mejorar.

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

Cuando me invitó Mario a este evento me pidió trabajar el tema de cómo debe ser la evaluación. Por ello, la presentación versa acerca de “pensar la evaluación desde la disciplina educativa”. La evaluación está ligada al discurso de la calidad, pero como nos decía Sylvia, en sí misma no resuelve los problemas de calidad. Si queremos una mejora en el sistema educativo tenemos que revisar el

currículo, la pertinencia y la cantidad de temas que se proponen para que los niños los aprendan, y trabajar con modelos didácticos en el salón de clases. Quiero dejar esto como una premisa porque creo que en este país, si algo se ha abandonado, es el pensamiento didáctico.

La evaluación es una disciplina compleja. Según Barbier, el antecedente del tipo de evaluación que realizamos en este momento surgió en el siglo XIX, ante las necesidades de certificar, por una parte, los conocimientos que ofrecía el sistema educativo, y por otra parte, y esto es importante, para establecer jerarquías que el mundo laboral pudiera leer. No es lo mismo tener primaria que tener secundaria, bachillerato o licenciatura, es decir, de esta manera se enviaba un mensaje al mundo laboral. En la evaluación convergen varias disciplinas, como la evaluación psicológica, la que proviene de las ciencias educativas y la visión de evaluación como disciplina, que proviene del pensamiento gerencial administrativo. En México ha privado, hasta este momento y en todos los niveles del sistema, y en todas sus acciones, la visión gerencial administrativa por sobre la visión que podría provenir de las ciencias de la educación. En las ciencias de la educación lo que se busca es mejorar el proceso educativo. Buscamos trabajar sobre procesos, no tanto sobre resultados. Y comprender qué es lo que está pasando, qué es lo que explica un proceso. Si un sujeto aprendió o no aprendió, si un maestro pudo trabajar, por ejemplo, lo que nos preguntamos es ¿qué es lo que está permitiendo que esto acontezca? Buscamos una explicación. Porque si no damos una explicación, no vamos a tener elementos de acción. La visión administrativa, en cambio, busca tomar decisiones. Para mí la meta de la evaluación, desde la perspectiva de las ciencias de la educación, es mejorar. Su mecanismo es la comprensión, su función intrínseca es retroalimentar.

En México, las evaluaciones que se realizan, exceptuando la que en algún momento

en sus orígenes hicieron los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), se sitúan en la visión administrativa. Los CIEES eran los únicos actores de evaluación que hablaban de retroalimentación de lo que pasa en el sistema. Desde la perspectiva de las ciencias de la educación, la evaluación implica un espacio de auto y co-reflexión sobre procesos y resultados con la finalidad de formar un proyecto de cambio. ¿Cuándo puede un alumno cambiar su actitud ante el aprendizaje? Cuando él dice “me estoy dando cuenta de lo que estoy haciendo y deseo aprender”. ¿Cuándo puede un profesor mejorar? Cuando encuentra que tiene condiciones de hacer mejor lo que está haciendo. Mientras no logremos llegar a ese nivel no podremos hacer grandes cambios. Por ejemplo, en los años cuarenta y cincuenta nos decían “escribe 100 veces ‘debo respetar a mis maestros’”. Y lo hacíamos, hasta que los maestros descubrieron que primero escribíamos “Debo, debo, debo, debo, debo”; y después “respetar, respetar, respetar”, etcétera. Realmente esa tarea no servía para mejorar la actitud. La perspectiva de las ciencias de la educación requiere de un clima de confianza, de resultados a mediano plazo, y concede importancia a múltiples instrumentos. Yo creo que esto es clave para la discusión que podemos tener en este momento.

En México contamos ya con muchos diagnósticos nacionales e internacionales, pero tenemos muy pocas interpretaciones sobre cuáles son las causas de los problemas. Nuestra visión es relativamente consistente con las teorías del test: tenemos buenos expertos en la teoría del test, lo cual no significa que tengamos buenos exámenes. También tenemos un establecimiento fiscalista de indicadores, es decir que podemos afirmar, como lo hemos visto en las universidades: “mi matrícula ya está al cien por ciento en programas de calidad”; o cuando se habla de los alumnos: “los alumnos obtienen en matemáticas una calificación de 4.75”, o la que se nos ocurra, porque

da exactamente lo mismo. Pero también es cierto que en este país no tenemos capacidad para aceptar la dimensión profesional de las ciencias de la educación. Los expertos en educación, los que nos hemos formado en ese campo, somos los menos escuchados en toda esta cuestión.

Ahora me centraré solamente en dos temas, porque el tema de la evaluación llevaría a abarcar muchos más: voy a trabajar el tema de las pruebas a gran escala y el tema de evaluación de docentes.

Las pruebas a gran escala

Es necesario reconstituir la concepción y la función de las pruebas a gran escala. Con relación a su concepción, hay pruebas que he denominado en mis investigaciones como pruebas de primera generación y otras como pruebas de tercera generación. Con relación a las de primera generación, yo los invito a que entren a la página del CENEVAL y busquen cualquier ejemplo de examen, ya sea de EXANI-I, de EXANI-II, de cualquier carrera, y busquen qué preguntas se colocan como ejemplos para indicar en qué se tiene que preparar la persona que los contestará. En estas pruebas vemos dos constantes: memorización y aplicación escolar de conocimientos, que no significa resolución de problemas, sino *aplicación escolar de conocimientos*. Cuando uno revisa la prueba ENLACE también es fácil encontrar esta visión. En cuanto a las pruebas de tercera generación, allí ubico las pruebas PISA. Lo que esta prueba plantea es cómo el conocimiento que se ha desarrollado en la escuela sirve para resolver ciertos problemas prácticos. Que también tiene sus bemoles, por cierto. Otro tipo de pruebas son aquellas que están alineadas al currículo, o que son exámenes para resolver problemas cercanos a lo cotidiano. A mí no me convencen las explicaciones que nos han dado acerca cómo se realiza esa alineación. Tanto para las que hace CENEVAL, como para las que se hacen para la educación básica, se junta un grupo

de especialistas y se les pide que digan cuáles son los contenidos principales para formar a un pedagogo, o cuáles son los contenidos principales de tercero de primaria. Se construye desde la opinión de los especialistas, no desde una confrontación entre los saberes básicos, los contenidos mínimos y los saberes conceptuales que tiene un plan de estudios. El CENEVAL con mucha claridad ha afirmado que tiene un consejo técnico, pero no explica cómo se integra ese consejo ni explicita su calidad académica. Es decir, que el tema de “alineadas al currículo” se limita a una declaración, pero no se muestra —al menos no conceptualmente o técnicamente— cómo se podría realizar. También están las pruebas para resolver problemas. Desde mi punto de vista lo que hay que hacer es identificar cuál es la función de cada prueba. Y la mejor función que puede tener una prueba a gran escala es ser la base para realizar talleres con docentes. Si se aplica una prueba a gran escala porque se requiere conocer algo, y porque se espera que tenga un efecto en la educación, hay que hacer un taller con los profesores inmiscuidos en ese resultado, de manera que puedan preguntarse por qué se dio ese resultado, qué significa y qué deben hacer frente a él. Esto es tener una mirada didáctica, que es la que este país no tiene, sobre dicha cuestión. La evaluación también nos puede servir para establecer *rankings* de alumnos y escuelas, y en esto el país sería campeón. El otro día pasé por una escuela en alguna entidad federativa y vi un letrero que decía: “Somos el primer lugar en la prueba ENLACE”. La prueba nos ha servido mucho para eso, pero muy poco realmente para mejorar la educación.

Y con relación a las pruebas de tercera generación, ¿qué podemos aprender de PISA? Algo que extraño en la presentación de resultados de las pruebas mexicanas hasta este momento, es que no presenten el marco teórico con el que se está trabajando. Porque PISA plantea cómo concibe las matemáticas, define

las habilidades matemáticas en cinco niveles, etc. Conocer estos fundamentos de la prueba es muy importante porque si voy a formar a mis alumnos para que la presenten, tengo que saber cuál es la perspectiva conceptual de la cual parte. Y esto aplica para cualquier prueba. La prueba PISA establece preguntas que responden con claridad a tres elementos: teoría del contenido (el marco teórico), teoría del aprendizaje (aprendizaje que sea aplicable a situaciones concretas) y una teoría del test. Y se aplica cada tres años. No la propongo como un modelo a seguir, pero hay varias cosas que podemos aprender de ella.

Ahora bien, del debate europeo del examen a gran escala ¿qué podemos aprender? ¿Cuál es la finalidad del examen? Del estudio titulado “Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa. Objetivos, organización y utilización de los resultados”² se puede inferir que en los distintos países europeos, los exámenes a gran escala se hacen para cuatro cosas diferentes: para orientar, para admitir, para establecer *rankings* y para retroalimentar lo educativo. Esto es, hay países donde se evalúa para que el docente tenga información de qué es lo que está pasando y por dónde debe mejorar. En el caso de Dinamarca, se evalúa “para dar confianza al alumno”. Ellos tienen un examen a gran escala en línea con un sistema inteligente de manera que cuando el alumno no responde una pregunta, la siguiente que se le presenta es más fácil. De ahí, el sistema genera un reporte para el alumno y para el docente en el que se presentan las dificultades del estudiante y hasta qué nivel pudo resolver las preguntas. Me parece una idea muy interesante, innovadora, que tiene el propósito de hacer sentir al estudiante “que puede”. Influir en su confianza para que logre crecer.

Otro asunto que hay que tener en cuenta es que aplicar un examen tiene costos financieros muy altos. En México hubo años en los que se aplicaron la prueba ENLACE, la prueba EXCALE y la prueba estatal, porque como

2 Véase en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109ES.pdf

salían mal en una, se recurría a otra. Yo sostengo que ya es momento de que se regule el número de exámenes, y que si se va a adoptar un examen, que se haga, pero un solo examen al año. Y que todo el otro dinero que se utilizaba en aplicar exámenes se emplee en construir talleres con los profesores. El único país en América Latina donde yo veo que se hacen talleres con profesores basados en los resultados de los exámenes es Uruguay.

Evaluación del docente

En este tema nuestro reto es definir hacia dónde vamos, si hacia una evaluación formativa o hacia una evaluación del desempeño. Para transitar hacia una evaluación formativa tendríamos que comenzar por despertar la confianza en los maestros. Ciertamente, la manera como se implantó la ley en México generó un incremento del nivel de desconfianza de una manera que no se previó. ¿Cómo puede ser que se haya establecido un sistema de evaluación que deja en los medios de comunicación la autoridad de decir “ahora sí los vamos a poder correr”? Eso, en lugar de estimular una opinión positiva de la evaluación, porque se la ve como un acompañamiento al desempeño docente, se interpreta como el mecanismo “que me corta la cabeza”. En realidad los maestros han sido evaluados desde hace mucho tiempo a través, por ejemplo, de Carrera Magisterial; pero ¿cuál ha sido el resultado? El informe que el secretario de Educación recibió de la Rand Corporation en 2004 plantea que no hay diferencia significativa en el aprendizaje de los alumnos de maestros que están en Carrera Magisterial, respecto de los alumnos de los maestros que no lo están. Yo creo que habría que analizar qué está fallando en Carrera Magisterial.

Yo solamente he encontrado cinco libros sobre la evaluación formativa, cosa que me ha llamado mucho la atención. Es un tema que todos tenemos en la boca (evaluación formativa, evaluación continua), pero cuando tratamos de darle contenido no se lo podemos

encontrar. En uno de estos libros, que me parece es uno de los más estructurados, lo que se plantea es: “la finalidad es retroalimentar”. Su eje es la autorreflexión. Y el riesgo de formalizarla es rigidizarla, impedir que la información fluya. Por eso propone el autor que para realizar evaluación formativa se generen mecanismos informales. La evaluación formativa tiene que asumir una dimensión personal, tiene que implicar involucramiento por parte de los participantes, tiene que despertar el entusiasmo, justo lo contrario de lo que está pasando en México. Requiere que cada uno asuma este proceso de evaluación y que se realice coevaluación y autoevaluación. Si en las escuelas se trabajaran proyectos de evaluación formativa, los profesores podrían asumir acciones de coevaluación o autoevaluación, quizá a nivel escuela, quizá a nivel de supervisión escolar, dependiendo de cada región, de cada localidad y del liderazgo que el docente tenga en su comunidad. Hablando con un colega chileno sobre el sistema de evaluación en Chile, me decía que allá la evaluación de los profesores dura nueve meses, y que para entregar el video del portafolio de evidencias, los profesores se reúnen en la escuela con algunos compañeros, ven el video que se va a presentar y lo analizan. Puede ser que digan “yo no lo presentaría” por tal razón, o “yo lo volvería hacer”, por esta razón, etc. Para el colega chileno esto está deformando la evaluación, pero para mí más bien la está enriqueciendo. Cuando a mí, como investigador, me evalúan, no presento uno de mis artículos más débiles, sino el que considero más fuerte, porque en última instancia va a ser objeto de una mirada externa. La evaluación formativa reclama un ambiente colaborativo.

¿Qué hacer?

Desde mi punto de vista el reto que se tiene frente a la evaluación es mostrar que hay una perspectiva de la evaluación desde las ciencias educativas, y que hay que trabajar por la confianza. Tenemos que hacer foros como éste,

pero mucho más amplios, con docentes, o encuentros impulsados por instancias estatales donde se analice el tema de la evaluación en educación. Incluso se podría hacer un concurso de propuestas de evaluación, donde los especialistas y los docentes participen.

Este método de autoconfrontación —que surgió de la Antropología— es el que está siendo utilizado por los investigadores que analizan con el profesor el video que él permitió que se grabara, y se utiliza para revisar por qué tomó ciertas decisiones, por qué en tal momento resolvió la situación cognitiva de tal forma, etc. El método permite que no sólo se haga con un profesor, sino entre dos o tres profesores. Yo creo que este método está bastante bien fundamentado y que podría ser una de las estrategias que se siguieran para la autoevaluación. No hay que olvidar, como dice Barbier, la necesidad de reconocer factores subjetivos y aleatorios, es decir, de contar con información adicional. Aun en los casos de las pruebas a gran escala, sería importante que los profesores pudieran decir qué está pasando en sus escuelas cosa que explicaría, al menos en parte, los resultados de los alumnos. Otra propuesta sería promover reuniones de intercambio de criterios y experiencias entre evaluadores y una revisión externa del proceso.

Para finalizar, quisiera mencionar que no estoy seguro de que en México se pueda transitar hacia un modelo de evaluación distinto del que tenemos actualmente. Me queda muy claro que las ideas que sostengo no corresponden con lo que se ha aprobado recientemente en la ley. Pero no sé si deberíamos transitar hacia un nuevo modelo; si los expertos en educación deberíamos impulsar otro modelo de evaluación. El modelo de evaluación que se estableció en el país es un modelo individualista, de alumnos, de docentes, de programas, etc. Estamos compitiendo todos contra todos: qué estímulo te compete en la universidad, qué nivel tienes en Carrera Magisterial, cuánto estás obteniendo en la prueba a gran escala... Y, además, el reconocimiento que

se hace es individual. En años anteriores los alumnos con los puntajes más altos en la prueba ENLACE iban a una ceremonia con el Presidente para que les diera una recompensa; también los maestros. Por eso no sé si deberíamos hablar de la necesidad de un modelo social o un modelo integral de evaluación donde cada institución sea el eje de la evaluación. Y que en este modelo social se permita evaluar el contexto, el proyecto, la integración académica y los alumnos. Lo veo más o menos de esta manera.

Con datos del INEGI podemos hacer comparaciones de escuelas y establecer, por ejemplo, que tal escuela de Chiapas es comparable con tal escuela de Oaxaca y con tal escuela de Guerrero. Obtendríamos así un criterio respecto de las condiciones socioeconómicas que produciría unidades, o bloques de instituciones. Ya se evalúa la infraestructura; de esto tenemos mucha información. Pero lo que no se evalúa en la escuela es el ambiente y el proyecto pedagógico, esto es, cómo está integrado el grupo de profesores, cuál es la calidad de liderazgo que ejerce el director, de dónde provienen los profesores, si realmente han podido construir un proyecto común o asumir un proyecto de trabajo común. Y después, de ahí se puede pasar a evaluar a los alumnos y a los docentes, pero todo interrelacionado, de manera que en un momento dado se pueda decir de una escuela: “nos vamos a dedicar por los próximos dos o tres años a fortalecer el aprendizaje de las matemáticas”, y que el Consejo Técnico formule el programa de trabajo escolar para uno, dos o tres años. Y que se autorice. Esto va contra ciertas ideas de estandarización, pero a mí me parece que sería deseable que los consejos técnicos pudieran intervenir en decisiones de este tipo. Y que esto tenga que ver con qué tipo de formación se va a demandar para la escuela, y qué tipo de métodos se van a experimentar con los estudiantes, de suerte que en tres años se realice una evaluación donde nos digan si efectivamente lo que propusimos en nuestra meta escolar lo

lograrnos o no lo logramos. Creo que tendríamos un cambio de mediano plazo, pero sería un cambio mucho más consistente que lo que tenemos en este momento.

RONDA DE RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL PÚBLICO

Mario Rueda Beltrán

Atenderé dos preguntas dirigidas a mí: “¿podemos hablar de la existencia de una política de evaluación docente en nuestra universidad?”. Supongo que se refiere a la Universidad Nacional Autónoma de México. “¿Qué nos faltaría para tenerla?”.

No creo que se pueda hablar de una política de evaluación docente. Lo que hay es una diversidad de prácticas de evaluación que se dan en cada escuela o facultad. En la UNAM existen distintas estrategias de respuesta a la solicitud de evaluar a los docentes. En todas las escuelas y facultades se evalúa, pero de muy diversas maneras. Unas se realizan de manera cercana con el docente, incluso con recursos muy modernos, y en algunas solamente a solicitud del profesor que quiere ser evaluado, es decir, no hay una respuesta institucional. Entonces, ante tal diversidad yo creo que sí faltaría por lo menos proponer estándares mínimos o situaciones mínimas para que la evaluación de los docentes cumpliera, sobre todo, la función de mejorar la propia actividad docente.

“¿Cuál es la opinión de la mesa sobre los resultados de investigación que afirman la desvinculación entre la productividad en investigación y la eficiencia en la docencia como funciones sustantivas, y el efecto que esto tiene en la evaluación de docentes y de instituciones universitarias?”.

Lo que pude constatar en un recorrido por las universidades públicas del país es que, frecuentemente, parte de la evaluación del docente pasa por la evaluación de su actividad como investigador, en el supuesto de que la investigación, o la actividad investigativa, tiene

una repercusión directa en la mejora de su enseñanza. Pero esto, como ha sido demostrado, no es así; no necesariamente los académicos con reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores, o con una alta producción científica, son reconocidos por sus estudiantes como los mejores docentes. El supuesto en el que se sustenta la política de dar mayor credencialización a los académicos subyace a esta idea de que tener una maestría o un doctorado repercutirá en la labor docente frente a grupo. Una colega norteña publicó un libro cuyo título, *El doctorado no quita lo tarado*, muestra esto: a un mayor grado académico no necesariamente corresponde una mayor satisfacción de los estudiantes.

Sylvia Schmelkes

Tengo tres preguntas, dos de las cuales voy a responder juntas porque están relacionadas. La primera es “¿puede diseñarse un sistema de evaluación de los docentes, concebidos como profesionales, si no se les da trato de profesional en tanto que los docentes no diseñan, elaboran ni participan en dicho sistema como profesionales libres?”; y la segunda se refiere a mi opinión sobre el modelo finlandés. Comencemos por decir que Finlandia es un país totalmente distinto a México y que por ello no se pueden comparar. Finlandia tiene cinco millones de habitantes; está creciendo en heterogeneidad por las migraciones, pero muy despacio. Se trata de una población bastante homogénea en términos culturales y lingüísticos. En Finlandia los docentes son profesionales, verdaderamente profesionales. Para poder entrar a la carrera docente se elige a los egresados del bachillerato que pertenecen al tercio superior de cada generación, por lo tanto, se trata de una carrera muy competitiva. Muchos quieren estudiar para ser docentes. Por otro lado, la docencia tiene un altísimo nivel de prestigio social, y todos los docentes tienen posgrado. Es por ello que a ellos se les cree, y son ellos quienes deciden en la escuela, junto con el director, qué currículo

van a seguir, qué metodologías de enseñanza y aprendizaje van a adoptar, que no son las mismas para todos, ya que cada maestro puede optar por las que considere más adecuadas. Cada escuela tiene sus propias actividades extracurriculares, porque además del currículo “duro” (obligatorio), se desarrolla una enorme cantidad de actividades que cada escuela elige. La vinculación con la comunidad también depende de cada una de las escuelas. No hay supervisión en Finlandia, porque se cree en el profesionalismo de sus directores y docentes. Y sólo hay una evaluación que se realiza hacia finales de la etapa previa a entrar a la universidad; se trata de una evaluación cuyo fin es más que nada la retroalimentación.

¿Qué pasa en el caso de México? Yo creo que Finlandia es el punto de llegada, pero estamos muy lejos de ese punto. Hay que reconocerlo. Una de las características de un gremio profesional es que tiene un código de ética. En nuestro país, no sé si por el enorme peso del SNTE en el gremio profesional de los docentes, pero el magisterio no tiene un código de ética. Tal vez habría que tener tantos códigos de ética como lo exija la diversidad de gremios profesionales, porque nos habla de la responsabilidad profesional, en este caso del quehacer docente. He estado buscando en Internet los códigos profesionales del gremio docente en otros países y no encontré ningún otro país que no lo tuviera. México es la excepción. Desde mi punto de vista es necesario avanzar hacia el profesionalismo de los docentes. A mí me gustaría ver que aquí los maestros fueran efectivamente profesionales, que de ellos dependieran las decisiones más importantes acerca de qué se enseña en la escuela, qué tiempo se le dedica a cada una de las cosas, qué otras actividades se incorporan, cómo se escuchan las inquietudes de la comunidad. Me parece, sin embargo, que estamos muy lejos de eso, y en este sentido la evaluación tendría que ayudar a acercarnos gradualmente a un modelo de verdaderos profesionales de la educación.

La tercera pregunta se refiere a si la evaluación debe ligarse a la enseñanza basada en el enfoque por competencias. Ustedes saben que no hay nada más difícil en el enfoque por competencias que la evaluación por competencias. Es algo que nadie sabe cómo hacer porque en este enfoque se articulan conocimientos, habilidades, valores y actitudes para poder enfrentar una demanda de la vida real y poder solucionar un problema, y entonces, ¿cómo se puede medir cada una de estas cosas, o para decir que eso es una competencia?, ¿cómo se articulan? Es una cosa sumamente difícil. A mí me parece que ha habido un avance muy disparado en este asunto porque el currículo por competencias ha avanzado mucho más que la evaluación por competencias. La verdad es que yo no sabría cómo enfrentar, a nivel nacional, una evaluación de este tipo, pero creo que sí es posible que nos acerquemos a una evaluación que priorice la adquisición de las habilidades básicas y superiores de pensamiento, al estilo PISA, y nos alejemos del examen basado en conocimientos que formula preguntas que deben ser respondidas vía memorización de información. Además, la ciencia evaluativa todavía no se ha desarrollado al grado de poder decir que puede acercarse a evaluar valores. Y estoy hablando de valores sociales, de valores de convivencia, de respeto al otro, de respeto a diferentes culturas, de ciudadanía, de democracia, que son los valores que la escuela debería desarrollar. En realidad, la ciencia evaluativa está en pañales al respecto. Apenas ahora se está empezando un proyecto en la OCDE, que siempre está a la vanguardia en estas cosas, que pretende medir habilidades no cognitivas, es decir, habilidades que radican justamente en los valores. Por lo que he visto del proyecto, se están acercando apenas a valores muy individuales, como este asunto de la autoafirmación, de la autoestima. Lo que quiero decir es que apenas estamos tratando de incursionar técnicamente en la posibilidad de medir valores. Yo creo que deberíamos de alejarnos de la medición

de conocimientos, porque es justamente lo que más tiende a uniformar y se queda en demandas cognitivas sumamente superficiales. Tenemos que acercarnos mucho más a medir habilidades superiores y valores, y a relacionarlas con la vida real.

Ángel Díaz-Barriga

Me preguntan dónde queda la evaluación auténtica. Los expertos en didáctica estamos entre evaluación escolar, es decir, aquella que pregunta fechas y nombres y que pide que se aplique la información escolar en algún problema que inventan los maestros, o que inventamos cuando hacemos las pruebas; y la evaluación que trata de vincular la información que se aprende en la escuela con algún problema más cercano a lo real. Por ejemplo, en el bachillerato, discutiendo con un grupo de maestros de matemáticas sobre el teorema de Pitágoras, nos preguntábamos cómo enseñar el teorema de Pitágoras a un joven en este momento. Los maestros fueron sacando en la discusión ideas como: “A ver, busquen un problema real, busquen algo real que le permita cable a tierra al alumno”. Y propusieron: “Bueno, le podemos decir al alumno que en una pared tenemos un rectángulo que mide tanto de largo y tanto de ancho. Si tú vas a un centro comercial para adquirir un televisor plano que quepa en ese lugar, y en el centro comercial te dicen que tienen televisores de 32 pulgadas, de 42 pulgadas, etcétera, ¿cuál es el televisor que tienes que adquirir y por qué?”. Como puede verse, no se trata de evaluación, sino de estrategia didáctica. Esto implica modificar la enseñanza, no la evaluación. La evaluación es consecuencia de cómo está organizado mi sistema de enseñanza. Mis colegas constructivistas le llamaron auténtica; a mí la palabra no me gusta nada, porque significaría que hay una evaluación no auténtica, y lo que yo creo es que lo que hay es una evaluación escolar, no una evaluación no auténtica. Cabe decir que en el debate sajón se le denomina “nueva evaluación”, y en el debate

didáctico, “evaluación significativa”. Pero lo que importa no es el nombre, sino que pensemos primero que no se trata de resolver la evaluación, sino de cómo organizo el sistema de enseñanza, y que el eje de esto es que puedo trabajar un tema a través de un problema. Esto es lo más difícil de lograr en los procesos de formación de profesores, porque nos enseñaron a trabajar que dizque por objetivos, en modelos constructivistas, y ahora por competencias. Cuando preparo un tema, ya sea para esta conferencia o para mis cursos, lo que yo me pregunto es ¿cuál es el tema? Los profesores sabemos trabajar por temas. Yo creo que hoy tenemos que hacer un tránsito, no hacia trabajar sólo por temas, sino a preguntar con qué problema podemos acompañar el trabajo de ese tema para que sea significativo para el alumno. Yo creo que éste es uno de los grandes retos que tiene el modificar el proceso de formación de profesores.

“¿Es posible vincular la evaluación gerencial con la evaluación de ciencias de la educación?”. Si yo apuesto ahorita todo a la evaluación de ciencias de la educación es porque de la gerencial ya estamos hartos. Este país está lleno de *rankeos* y de indicadores. En un momento, el PIFI llegó a tener más de 3 mil indicadores. Los que tenemos que hacer documentos para CONACyT o para acreditación nos llenamos de papeles, de informes que no nos sirven para nada y que tampoco le sirven al CONACyT porque no nos preguntan lo que es significativo para nosotros. No nos dejan hablar acerca de cuál es el proyecto que queremos construir. Ahora se habla del modelo educativo de la educación básica en México, y yo estoy asustadísimo porque veo venir que vamos a mezclar constructivismo con competencias con uso de TIC. Vamos a meter en la bolsa todo lo que quepa y todas las ideas más o menos estridentes que aparezcan para poder afirmar “ese es el modelo educativo mexicano”. Un modelo educativo no se construye en seis meses, con perdón. No se construye en seis meses y no se construye de esa forma.

R E S E Ñ A S



Interculturalidad y educación intercultural en México

Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos

Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés
México, Secretaría de Educación Pública-Coordinación
General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), 2011

Beatriz Rodríguez Sánchez* | **Victorina Becerril Molina****

Estamos frente a la edición del libro de Gunther Dietz y Laura Selene Mateos, *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, y para los que ya tuvimos oportunidad de leerlo resulta obligado convocar a nuevos lectores.

Esta obra ha sido publicada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, como resultado de una preocupación compartida con los autores: acercarnos a la comprensión de los procesos sociales y escolares que se producen en torno a la interculturalidad.

Haremos una referencia extensa de la génesis de este libro, ya que resulta importante mencionar la relevancia de la obra dada la coincidencia de búsquedas de quienes estamos preocupados por mejorar la educación y hacer posible una educación intercultural, y quienes se dedican al estudio y la investigación de los procesos educativos en el tema de la interculturalidad. Este tipo de encuentros es fundamental para el avance en el conocimiento que posibilita la mejora de la calidad de la educación.

En 2009, los integrantes de la Dirección de Investigación de la CGEIB acudimos al Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana a conversar con los doctores Dietz y Mateos, y a presentarles nuestra inquietud de hacer lo que nosotros llamábamos una *identificación de problemáticas de educación intercultural*. La CGEIB ya había tenido varios años de operación y habíamos topado con muchos problemas y barreras, tanto al intentar implementar el enfoque de educación intercultural, como al tratar de construir un currículo

* Titular de la Dirección de Investigación y Evaluación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. CE: beatrizr@sep.gob.mx

** Subdirectora de la Dirección de Investigación y Evaluación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.

intercultural; encontrábamos resistencias por todas partes para reconocer que se requerían transformaciones en el sistema educativo para ofrecer una educación que considerara las características y necesidades de la diversidad de niños y jóvenes a las que estaba dirigida; resistencias en todos los niveles y en todos los agentes educativos, desde directivos y administrativos, hasta profesores, tanto de la modalidad de educación bilingüe como de educación general; encontrábamos incompreensión y falta de interés por construir e implementar una oferta educativa pertinente para el nivel de secundaria y media superior; un sinnúmero de dificultades contra las que habíamos tenido que lidiar para lograr los avances dados hasta ese momento. Por otra parte, en esta misma entrevista con Gunther y Laura Selene comentamos acerca de las iniciativas tomadas por los profesores para transformar sus prácticas educativas; señalábamos cómo en la mayoría de los casos los cambios eran muy pequeños y generalmente “folclorizantes” de la cultura de sus alumnos, o muy superficiales, y señalábamos cómo sólo algunos pocos lograban hacer transformaciones o cambios más integrales de sus prácticas educativas.

Coincidimos en algunas percepciones del tema acerca de cómo toda esta situación expuesta estaba atravesada por las distintas perspectivas desde las cuales se comprende o se explica la interculturalidad, es decir, que no hay una sola manera de entender la interculturalidad y que esto impacta las distintas implementaciones de la educación intercultural, o los así llamados modelos educativos alternativos, multiculturales o interculturales. A nosotros nos interesaba el diálogo y la participación del Dr. Dietz y su equipo para desentrañar y aclarar las problemáticas que se generan al intentar construir una propuesta de educación intercultural. Con el fin de colaborar con la CGEIB, ellos trabajaron durante dos años y el resultado es este libro que analiza, desde distintas perspectivas, la educación intercultural, y nos permite identificar y comprender los diferentes enfoques desde los cuales se está haciendo la educación intercultural en México y en el mundo.

Adentrándonos en la obra que hoy presentamos, y a manera de invitarlos a su lectura, retomo en palabras de los propios autores el objetivo general por el que fue realizado este estudio y el mismo libro, ya que esto resume su contenido:

...el objetivo general del texto consiste en “recopilar, analizar y comparar los principales discursos académicos, políticos y educativos que en México se han generado en torno al topos de la interculturalidad y de la educación intercultural, para ofrecer un panorama global de los ‘tipos’ y de las ‘vertientes’ del discurso mexicano contemporáneo en relación con sus implicaciones transnacionales así como con tres ejes teóricos subyacentes: la diversidad, la diferencia y la desigualdad” (p. 10).

Dicen los autores: “de este objetivo general derivamos los siguientes pasos (p. 19):

- recopilar el conjunto de enfoques generados desde el debate académico y la programación político institucional desde los años noventa en torno a la interculturalidad en el ámbito educativo;
- analizar y comparar dichos enfoques en función de sus “gramáticas discursivas” subyacentes (Gingrich, 2004), que —ésta es nuestra hipótesis— son el resultado del trato privilegiado de las concatenaciones de los ejes de diversidad, diferencia y desigualdad (Dietz, 2009a, 2009b);
- relacionar esta tipología de enfoques con sus interferencias discursivas transnacionales, para rastrear sus orígenes ideológicos así como sus implicaciones programáticas en su aplicación pedagógica (Mateos Cortés, 2009, 2011);
- generar de estas comparaciones una muestra representativa que identifique enfoques y discursos con sus respectivas opciones programáticas, y así identificar para cada caso una serie de prototipos de políticas públicas y de su aplicación programática.

El proceso de gestación de este libro consistió en una tarea de varias etapas y actividades que exigió: recopilar el conjunto de enfoques generados en torno a la interculturalidad en el ámbito educativo desde los años noventa; analizar y comparar dichos enfoques en función de sus gramáticas discursivas; y relacionar la tipología de enfoques con sus interferencias discursivas transnacionales, rastreando los orígenes ideológicos y las implicaciones de éstos en su aplicación pedagógica y en el desarrollo de políticas públicas.

A través de los ocho capítulos del libro, los autores hacen un recorrido por las concepciones subyacentes a las políticas educativas, identificando la perspectiva de interculturalidad. En la introducción, los autores expresan la relevancia que tiene recopilar, analizar y comparar el discurso político académico y educativo que se ha dado en México y que ha conducido a la discusión e instauración de diversos modelos educativos a través del tiempo, espacios y actores.

En el segundo capítulo, enfatizan el proceso de transferencia del discurso de la interculturalidad una vez que está consolidado e institucionalizado y esbozan el paso del discurso del multiculturalismo a la educación intercultural a través de las estructuras y prácticas educativas. El proceso de exportación de discurso y su complejidad se percibe atado a las discusiones, acuerdos y desacuerdos que se generan al interior de las diferentes disciplinas, a las condiciones y situación del Estado nación y a los intermediarios, siendo estos últimos quienes lo traducen y transmiten de emisores a receptores y lo resignifican a partir de sus referentes culturales y lingüísticos.

En el tercer capítulo los autores hacen un recuento de los diferentes discursos subyacentes a las políticas educativas en México en diferentes momentos, partiendo de la educación asimiladora como política educativa homogeneizante, hasta una educación tendiente a la interculturalidad, basada en el empoderamiento de los grupos minoritarios, la interacción con el entorno y la perspectiva de transformación de la realidad. Hacen un balance de las perspectivas discursivas que han ido surgiendo sobre interculturalidad, las cuales confluyen en crear conciencia de la diversidad cultural y en reconocer las aportaciones de todas las culturas; en este sentido, se plantea, la interculturalidad puede ser vivida y aprovechada para generar verdaderas competencias interculturales, con efectos verdaderamente liberadores.

El cuarto capítulo hace un rápido recorrido por la historia de la educación en México, de principios del siglo XIX hasta la primera década del XXI. En dicho recorrido se deja ver la composición demográfica del país y se resalta la necesidad de atender la educación de minorías culturales y lingüísticas. Abordan el surgimiento de diferentes organizaciones indígenas (el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, CNPI; la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, AC, AMPIBAC; el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN) y el nacimiento de instituciones que han jugado, desde su inicio, un papel trascendental en el proceso educativo dirigido a minorías culturales y lingüísticas del país. Entre las instituciones destaca la propia SEP, que junto con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), desarrolló proyectos que convergieron en brindar educación encaminada a incorporar a los indígenas a la vida nacional. Los autores dejan claro que la existencia y misión de organizaciones, instituciones y movimientos han respondido a algunas demandas educativas de los indígenas, sin embargo, de alguna manera éstos se han ido sustituyendo, paulatinamente, por programas asistencialistas.

La discusión en el quinto apartado está centrada en modelos y enfoques, formación docente y estrategias para interculturalizar; entre ellos destaca la creación de universidades interculturales como espacios para el diálogo de saberes, la discusión y la difusión del discurso intercultural. Desde el punto de vista de los autores, estas universidades han fungido como intermediarias para la migración del discurso.

En este apartado los autores analizan las distintas corrientes desde las que se han generado los discursos de la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe, y de una manera clara y didáctica lo presentan en un cuadro comparativo que agradecerán los estudiantes y profesores de educación superior y de las escuelas de normalistas: aparecen ahí la corriente anglosajona y la europea, corrientes que constituyen la principal base ideológica de la educación intercultural, y la corriente latinoamericana, surgida en el contexto poscolonial. Para la construcción de políticas educativas señalan las diferencias básicas

entre el contexto latinoamericano y el europeo; en el primero, las políticas responden a la búsqueda de la construcción del Estado-nación; en el segundo, se corresponden a la composición multicultural resultado de los movimientos migratorios. Las primeras se dirigen a los grupos minoritarios autóctonos, indígenas, y las segundas a las minorías alóctonas inmigradas.

Este apartado cierra con el papel que han tenido los misioneros culturales, maestros normalistas, maestros bilingües y asesores técnico pedagógicos —y actualmente las universidades interculturales— como intermediarios discursivos entre las políticas educativas, las instituciones educativas y la comunidad.

El sentido de comunalidad a partir de la conformación o reconfiguración de los distintos espacios y el surgimiento de diversos actores es la discusión central en el sexto capítulo. La comunalidad es vista desde una perspectiva renovada, reivindicada y encauzada hacia el sentido de pertenencia, identidad y participación en la recuperación de costumbres y tradiciones; asimismo, como un medio para defender derechos de la comunidad, como lo es la demanda de un modelo educativo basado en intereses y necesidades de la propia cultura del lugar, para posteriormente integrar los saberes occidentales universales, con la intención de ampliar la visión y dar pauta a una educación intercultural para todos. Un pilar de la comunidad es la élite intelectual, formada por los maestros y los consejos de ancianos, quienes trabajan desentrañando y revitalizando costumbres y tradiciones y aportando nuevos saberes desde una perspectiva reivindicada que pretende no sólo cambiar la denominación de la educación, sino también las prácticas.

El énfasis en el séptimo capítulo está en tres ejes analíticos —desigualdad, diferencia y diversidad— que al combinarse permiten a los autores hacer un análisis multidimensional de las identidades y diversidades; también se abordan las tres dimensiones (intecultural, interactorial e interlingüe) que posibilitan ver cómo se percibe lo diverso y las formas de negociar los procesos interculturales a partir del reconocimiento de lo propio y lo ajeno. Hacen el ejercicio de marcar la diferencia entre interculturalidad e interculturalismo, y comunidad frente a comunalismo, así como su aplicación en los modelos educativos basados en el reconocimiento de lo intracultural, lo exógeno y la persistencia de ambos como elementos encauzados a la interculturalidad.

Los autores concluyen enfatizando la importancia que tienen los agentes intermediarios y su influencia para la trasmisión del discurso a partir de su función, visión, vínculos y territorios determinados. Además, son ellos quienes deciden entre tomar la pantalla indigenista de la interculturalidad, basada en lenguas y contenidos étnicos, o la visión pedagógico-actitudinal, que reconoce y valora. La necesidad de elegir la pantalla discursiva responde a su contexto, autobiografía e intereses, y de alguna forma muestra la situación no resuelta entre un

discurso oficialista y un discurso constructivista, renovado, transversal, que da pauta al proceso dialógico entre culturas y lenguas.

El texto permite leer entre líneas la forma en que se construyen los saberes académicos a partir de las hegemonías discursivas, así como la influencia de los diversos factores y la manera en que dichos saberes dan pauta a los haceres y poderes que se quedan pendientes por discutir.

Este libro nos posibilita el diálogo con sus autores, Gunther Dietz y Laura Selene Mateos, y nos allana el camino al conocimiento de las formas y pensamientos diversos que han surgido en torno a la educación en contextos multiculturales; también nos conduce a la reflexión sobre la importancia del discurso en los actores que diseñan y aplican las políticas educativas y su preocupación por el aterrizaje de éstas en lo concreto.

Los lectores tendrán oportunidad de aproximarse y comprender las respuestas educativas o enfoques interculturales construidos en los diferentes contextos: interculturales, multiculturales, bilingües o indigenistas, y los discursos académicos, políticos y pedagógicos que subyacen o acompañan a éstos. Contrariamente a lo que se sostiene, Gunther y Laura señalan que los discursos no pasan de manera directa de un contexto a otro, los diferentes actores “producen y reciben discursos sobre ‘lo intercultural’, los adoptan, rechazan o resignifican en función de sus trayectorias biográficas, sus modelos teóricos, sus percepciones institucionalizadas y sus intereses específicos” (p. 157).

Otras aristas de la interculturalidad son ampliamente analizadas en este libro: las posturas académicas y la investigación realizada en ciencias sociales en referencia al indigenismo, y la construcción de políticas educativas. Todo lo anterior como prolegómenos a la educación intercultural bilingüe.

En sus 251 páginas, esta obra presenta una bibliografía comentada muy útil, que puede orientar a los interesados en profundizar en los temas y contiene reflexiones sugerentes e importantes en torno a diferentes alternativas educativas: educar para asimilar y/o compensar; para las diferencias y/o biculturizar; para tolerar y/o prevenir el racismo; para transformar; para interactuar; para empoderar; y para descolonizar.

Su lectura nos lleva a analizar tópicos que ayudan a tomar posición frente a la interculturalidad y la educación intercultural: comunalidad e interculturalidad; comunidad y comunalismo (comunidad como modelo educativo); autonomía educativa y educación autónoma; educación y ciudadanía intercultural; diálogo entre saberes; saberes, haceres, poderes.

Quisiéramos rescatar, además, la referencia a dos investigaciones empíricas y documentales realizadas en Veracruz y Oaxaca por la misma autora, Laura Selene Mateos (2009) y por Erica González Apodaca (2004), respectivamente, como una muestra del ejercicio metodológico que posibilita la reflexión y análisis del contexto educativo actual, y que se centra en identificar las funciones de intermediación, traducción y resignificación de discursos que desempeñan diferentes actores educativos en sus respectivos contextos.

Los autores refieren los resultados de su análisis en el debate contemporáneo sobre los saberes localizados y globalizados para llegar a unas conclusiones conceptuales y metodológicas que aspiran a consolidar este novedoso campo comparativo y transnacional de la investigación intercultural.

De la forma de abordar la interculturalidad de Dietz y Mateos podemos deducir que comprenden la interculturalidad a la manera de Martin Abdallah (2001), como paradigma de construcción del conocimiento, esto es, que emerge de un modo de indagación y de un campo de aplicación.

Recomendamos ampliamente la lectura de este libro que nos ofrece: información que posibilita la identificación de conceptos que subyacen o dan origen a las prácticas educativas de educación intercultural bilingüe en la región; un texto de referencia obligada para la formación de especialistas en educación y en otras disciplinas afines o cercanas; una bibliografía básica comentada que nos acerca a los temas abordados por investigadores y especialistas y anima a un estudio profundo de éstos; insumos para el diseño de políticas públicas documentadas y dirigidas a conseguir una educación intercultural con pertinencia a las características y necesidades de los distintos sectores sociales y culturales que conforman la población de nuestro país; e informaciones que nos ayudan a identificar las tendencias actuales de la educación intercultural y bilingüe presentes en México y en otros países.

Por todo esto, creemos que este libro debe llegar a manos de estudiantes de universidades, estudiantes de escuelas normales, investigadores, académicos, políticos y autoridades educativas. Estamos seguros que el diálogo que se establezca con los autores posibilitará avanzar en la construcción de mejores y más pertinentes modelos de educación intercultural y bilingüe en México y en la región.

REFERENCIAS

- ABDALLAH-Pretceille, Martine (2001), *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books.
- GONZÁLEZ Apodaca, Erica (2004), *Significados escolares de un bachillerato Mixe*, México, SEP/CGEIB.
- MATEOS Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz (2009), “El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural”, en Patricia Medina Marmolejo (ed.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Plaza y Valdés/Universidad Pedagógica Nacional, pp. 93-113.

La didáctica es humanista

Norma Delia Durán Amavizca (coordinadora)
México, UNAM-Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación (IISUE), 2012

Eréndira Yadira Cruz Cruz*

El texto es un producto de la investigación realizada por las autoras y la coordinadora en aulas de educación básica, y nos invita a conocer la realidad y a confrontar con ella la teoría. Si bien las teorías pedagógicas son vitales para tal disciplina, la invitación a mirar hacia la práctica real y todas las vicisitudes y dinámicas provocadas por el profesor y reconfiguradas por los alumnos, se convierte en una perspectiva que cuestiona el papel del pedagogo en relación con el mundo vivo de los procesos educativos. En esta afirmación consideramos que tanto los profesores como los alumnos están inmersos en contextos culturales e históricos, además de procesos administrativos y demandas institucionales, mediados por la emoción, la intención y la dinámica de todos y cada uno de los cuerpos que participan del proceso educativo, principalmente en el aula. Frente a ello, la intención es conformar teoría concatenada con la realidad y mediada por los agentes que la construyen, principalmente el docente, quien es cuerpo, emoción, intuición, creatividad e iniciativa, y no sólo un mero consumidor de las prescripciones didácticas.

El mismo título de la obra nos llama a la reconfiguración de la didáctica, la cual se ha construido de acuerdo a las exigencias sociales dentro de perspectivas y paradigmas determinados, y a los posicionamientos de sus propios autores. Sin embargo, el texto, como producto del acercamiento a la realidad del hoy nos habla de la crisis y la desestructuración de una dinámica social conformada por el control, la rigidez y la objetividad excesiva, lo que convierte a la práctica educativa —y principalmente a la didáctica— en una herramienta rígida y solamente prescriptiva de la Pedagogía a la que el profesor debe recurrir.

La crisis que nos plantean las autoras nos coloca en la perspectiva de la posmodernidad, la cual se caracteriza por la ambigüedad en la búsqueda de sentidos, por lo efímero, lo relativo; la posmodernidad está permeada por las exigencias heredadas de la modernidad en cuanto a

* Investigadora participante en el proyecto: “La pedagogía de lo corporal para el cuidado de la vida. Una propuesta de trabajo en la escuela.”, PAPIIT-IN401912 RR401912, que se lleva a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Responsable: Dra. Norma Delia Durán Amavizca.

la eficacia y eficiencia de los procesos sociales y educativos, que remiten a una formación meramente tecnificada, institucional, objetiva, casi industrial, donde el docente se enfrenta a la masificación del aula y al compromiso institucional de responder no ya al aprendizaje ni al conocimiento de sí mismo, sino a las competencias que los sujetos deben desarrollar para integrarse eficazmente en el mundo de la producción y el consumo. Este paradigma desdeña los procesos emocionales, orgánicos, corporales, intelectuales, axiológicos, culturales y sociales de la complejidad educativa, es decir, se olvida de lo humano.

Desde la perspectiva humanista y la construcción colaborativa de la investigación, se parte de la interpretación de la práctica escolar, del mundo vivido en el aula, aunque no tematizado (proceso en construcción),¹ como otra vía para el acercamiento a los agentes que participan en los procesos educativos. Esta vía rescata la visión viva y particular de las aulas mexicanas y tematiza sobre lo nuestro, lo propio, lo vivo, para reflexionar el presente y construir un futuro que aún parece incierto.

Uno de los propósitos del texto es que el docente pueda escucharse a sí mismo, que se reconozca como agente creativo para “recuperar el sentido que posee su práctica: el de ayudar a la supervivencia de la comunidad al introducir vivencias de acogida² para que ese aporte deje de ser oculto y excluido” (p. 27). El segundo objetivo es lograr la construcción de categorías conceptuales de interpretación a partir de la práctica real educativa en la conformación de una didáctica de carácter humano —y muy propia del hacer educativo mexicano— en la que participan sujetos reales y complejos. Ello permite la búsqueda de consenso en el actuar cotidiano, así como el establecimiento del diálogo y el intercambio de experiencias (intersubjetividades) que involucran al docente, al pedagogo y al alumno, así como a toda la comunidad educativa. Siendo la didáctica humanista la que nace en la práctica del aula, en ese sentido también se reposiciona el papel del pedagogo y de todos los agentes que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje. El pedagogo no se entiende, sin embargo, como un observador ajeno a la dinámica, ni ésta como hecho aislado, sino como construcción conjunta de los agentes educativos (docente, alumnos, pedagogos). Todo ello nos brinda la posibilidad de seguir reconfigurando nuestra práctica.

El texto que nos ocupa puede ser consultado por estudiantes de licenciatura y de posgrado gracias al camino planteado en la introducción, donde se esclarece el significado de la metodología de la investigación compartida y la necesidad social y pedagógica de una perspectiva

1 Observación compartida como método de investigación creado en 1991 por la Dra. Durán Amavizca.

2 Concepto rescatado por la Dra. Durán para referirse a todas aquellas estrategias y dinámicas que la sociedad, la cultura, y particularmente el maestro en el aula, desarrollan para permitir la pertenencia de los sujetos y la supervivencia de los grupos. Ello deviene en temas como la construcción de identidad y la complejidad del proceso educativo dentro del aula, mediadas por el profesor y resinificadas por los alumnos, ambos inmersos en lo histórico, social, cultural e institucional.

más humana. En ella el humanismo se plantea como la preocupación ética por el otro, que permea tanto el proceso educativo en el aula como la construcción de cada uno de los sujetos que interactúan y viven en la escuela y la sociedad. Humanismo también como una mirada integral del ser humano, que es a la vez cuerpo, emoción, razón e intuición, capaz de reconfigurar las formas de acuerdo a las necesidades y experiencias que lo van formando. El sentido actual del humanismo, nos dice Durán, es que los hombres sean afines en sí mismos para crecer desde su cuerpo y sus circunstancias y dejar de ser instrumentos. Todo ello rescata también la dinámica de construcción cultural en la que valores, significados y lenguaje están presentes en el aula no ya como prescripciones del programa de estudio, sino como parte inherente a lo humano, que se expresa en toda la corporalidad y la afectividad que subyace a los procesos de interacción y afectación mutua.

Los capítulos que componen la obra nos llevan desde una reflexión histórica de los paradigmas generados por pensadores de la pedagogía mexicana, hasta la visión de la práctica real apoyada en el discurso vivo del docente que vive día a día su práctica; una práctica preñada de necesidades y dificultades, así como de deseos, conflictos y luchas entre lo institucional y la necesidad de compartir.

Comenzamos con “La didáctica y su desarrollo en el ámbito mexicano”, escrito por Miriam Arciniega Miranda. El texto trata acerca de los paradigmas planteados para la didáctica como teoría de la enseñanza. Aquí la autora recupera los discursos de los principales exponentes de la didáctica en el ámbito de la reflexión pedagógica, tales como Francisco Larroyo. Según este autor, en el hecho educativo la didáctica funge como una parte de la ciencia de la educación de la que se retoman métodos y procedimientos, lo cual capacita al docente para llevar a cabo una labor eficaz y eficiente, en el marco de un aprendizaje controlado y metódico. Posteriormente, la mirada es hacia los planteamientos de José Manuel Villalpando, para quien el educando constituye el sujeto central del proceso educativo; es él quien aprende en el encuentro con el profesor, portador de una mayor experiencia y madurez. El profesor guía al educando sin improvisación o ingenuidad, más bien de acuerdo a metodologías establecidas y el planteamiento de objetivos.

Por su parte, Margarita Pansza parte de la didáctica crítica para plantear que ésta se reconfigura en la reflexión de la práctica del propio docente, quien debe fundamentar su práctica hacia una más consciente y significativa. En esta sección el lector podrá notar una serie de contradicciones planteadas desde la teoría de la didáctica crítica en torno al dogmatismo y la rigidez de la didáctica tradicional.

Otro de los autores que colaboran en este primer capítulo es Ángel Díaz-Barriga. En su texto se muestra la necesidad de repensar a la didáctica —y a la propia Pedagogía— de manera que la práctica y la teoría coexistan y se relacionen permanentemente; también se plantea la necesidad de rescatar la creatividad del docente en la práctica cotidiana,

la cual ya está siendo tomada en cuenta hacia la construcción de teorías más cercanas a la realidad.

Hasta aquí la autora nos advierte de la configuración de la didáctica como instrumental y prescriptiva. Sin embargo, hacia el final del primer capítulo se ofrece la mirada de Norma Delia Durán Amavizca, quien rescata la situación real y cotidiana del proceso educativo hacia la construcción de una mirada más humana de la didáctica, en donde los sujetos actúan haciendo uso de su ser, su cuerpo, su razón y su intuición. Los planteamientos de esta autora resultan interesantes porque rescatan, en una perspectiva histórica, las necesidades inherentes a una crisis de época en la que las oportunidades de renovación y transformación de las dinámicas y el acercamiento de las disciplinas se hacen realidad y apuntan a una comprensión para la transformación.

Es la reflexión situada la que permite identificar, de manera contextualizada, la transformación de los planteamientos y las necesidades a las que éstos responden, además de que las reconfiguraciones teóricas no consisten en la negación de lo ya escrito o dicho, sino que son la base para la renovación y el replanteamiento de formas distintas de concebir a la disciplina y a la sociedad, lo cual está muy bien planteado por la autora.

En el segundo capítulo, “La didáctica: entre la indiferencia y lo primordial. Plasticidad de la didáctica mexicana y su idiosincrasia”, Jocelyn Talonia López nos habla de las tensiones que permean los procesos educativos, el conflicto entre lo institucional, el Estado, las políticas educativas y lo cultural, además de lo propio de los sujetos que participan en el aula, donde están presentes las emociones y conflictos. Lo anterior se expone mediante las propias palabras de docentes y alumnos, recuperadas a través de la observación realizada por la autora del capítulo.

En este apartado se explica que las adaptaciones y transformaciones de los planteamientos didácticos constituyen su riqueza, en referencia a la capacidad de transformación —o *plasticidad*— de la didáctica para responder a las necesidades históricas propias de lo mexicano, no desde un punto de vista esencialista, sino como parte de dinámicas e identidades cambiantes. Otro de los problemas planteados en este capítulo es la *indiferencia*, un sentimiento y al mismo tiempo una posición del individuo y la sociedad que permea el hoy y que se manifiesta a través de actitudes de desasosiego, falta de pasión, adormecimiento e inactividad. La indiferencia impide ver a la educación como un proceso de construcción de las identidades sociales, que al mismo tiempo es herencia de determinados procesos históricos. Se habla de la pasividad y el adormecimiento como herencia del pasado en el que “los estudiantes... se desprenden del correr del tiempo, su atención está centrada en el producto, en el objeto, es decir, en lo que requieren para sobrevivir... colapsados en un abatimiento en el que su cuerpo, mente y ser les impide su trascendencia” (p. 87). Aquí se subraya la importancia de rescatar la afectividad en la construcción de los agentes que participan

del proyecto educativo, constituida como respuesta a la indiferencia entre las tensiones burocráticas que limitan el quehacer del docente. Asimismo, se afirma que es el docente quien finalmente tiene la capacidad de interactuar con todos sus sentidos y reconfigurar su práctica a través de la experiencia, la cual trasciende siempre al aula y se conflictúa entre el ser y el deber ser de un sistema que exige resultados olvidándose de la condición humana.

La reconfiguración de las prácticas recupera las nociones del sentido, el deseo, el placer y la pasión del hacer humano, de la individualidad y la colectividad de la personalidad didáctica mexicana, y del quehacer del profesor que improvisa, pero también planea, que adapta y renueva su práctica mediante la experiencia y el aquí y el ahora del aula. Se plantea también la necesidad de una construcción más compleja, acorde con la realidad, hacia una configuración compartida por el docente, el pedagogo, el estudiante y toda la comunidad.

En el tercer capítulo, “Didáctica afectiva”, Miriam Arciniega Miranda nos lleva a una interesante reflexión sobre el olvido de los sujetos a los que se enseña, ya que la didáctica se ha subordinado al para qué, al qué y al cómo enseñar, dejando de lado la dimensión humana inherente al acto educativo. La autora realiza esta reflexión situándola en un caso particular de la enseñanza matemática en un grupo de secundaria, donde la dinámica se construye en conjunto con el profesor. La reflexión puede verse claramente, pues se concatena con fragmentos de la observación y de las entrevistas realizadas al docente. En este caso, según la autora, el docente rescata magníficamente la parte afectiva en el quehacer diario del curso; no es sólo el que trasmite el conocimiento, sino que se interesa por los conflictos personales del alumno y con ello no se fragmenta, no es uno en el aula y otro en la vida externa a la institución, sino que es un todo complejo. Un todo en el que caben tanto las emociones como las experiencias y los conflictos de los alumnos, además de sus propuestas y su espontaneidad; en este todo complejo el docente pone en juego su intuición y aprovecha el entusiasmo de sus alumnos, lo provoca y lo alimenta en una interacción donde el cuerpo y la emoción se ponen en juego en función de las demandas de los sujetos y de su práctica.

En ese sentido, la autora plantea que una relación afectiva posibilita una relación efectiva con el conocimiento, pues genera motivación en el aprendizaje. La conciencia de la carga afectiva en la relación con los otros es lo que nos permite ver el compromiso y el fundamento de la convivencia desde una actitud ética que se mueve entre la armonía y el conflicto, características de una práctica pedagógica que intenta la construcción teórica real y muy propia de las aulas mexicanas.

Más adelante, María de Monserrat Jiménez Velasco nos ofrece un escrito titulado “Didáctica y consumismo en el aula” que nos sitúa en la reflexión del hoy como producto de la modernidad, en la perspectiva posmoderna del presente, que se caracteriza por lo efímero y lo

consumible, en la presencia ineludible del mercado que permea todos los aspectos culturales, sociales y educativos.

El mercado, que sitúa al sujeto como consumidor, es también el que afecta a la educación de acuerdo a sus exigencias: los conocimientos se ven como productos útiles, que sirven para resolver situaciones inmediatas. La capacidad del sujeto radica en saber cómo y cuándo emplear los contenidos que trasmite la escuela a través de un proceso que los aprueba como competentes. El conocimiento ya no es valioso en sí mismo como posibilidad de conciencia o construcción del sujeto, sino sólo como vía para la resolución de situaciones específicas en las que la habilidad de un individuo se mide en términos de tiempo, eficacia y eficiencia, y donde el proceso de despersonalización y alejamiento del otro es evidente. La vida y el consumo se instalan en la necesidad y en el anhelo por obtener productos y sentir un disfrute inmediato que se traduce en un estado de seguridad en los participantes de una sociedad consumista y al mismo tiempo genera una competitividad constante que debe ser saciada.

La educación se vuelve una especie de producto, el sujeto se erige en consumidor y el docente se vuelve comerciante de dicho proceso educativo. Este último cumple un papel de reforzador del sistema de mercado, limitado en su acción por las exigencias institucionales y las políticas educativas que trazan para él programas que deben ser cumplidos en tiempo y forma.

Dentro del proceso de formación, que como se ha dicho, es afectado por las exigencias del mercado, también están presentes las familias, y específicamente los padres, quienes ayudan al sistema reforzando sus exigencias de competitividad. Todo lo anterior nos invita a la reflexión del quehacer pedagógico para mirar su complejidad; analizada desde su presente y su pasado, esta reflexión exige de nosotros el replanteamiento de los procesos de aprendizaje para poder rescatar formas de convivencia y revaloración de la educación no como mero producto que se adquiere o consume, sino como forma de conciencia y vida con el otro que tiene nombre y cuerpo.

Hacia el final de la obra que se reseña, Norma Delia Durán Amavizca se propone plantear nuevas propuestas que tomen en cuenta lo humano, lo vivo, lo real, en el sentido de rescatar la práctica cotidiana del docente, la cual puede retroalimentarse en el diálogo vivo con el pedagogo. La idea es reconfigurar a la didáctica ya no como instrumento o metodología rígida en la que el margen de actuación del profesor se ve reducido, sino como apoyo y guía que rescata la propia intuición y creatividad del sujeto que media el proceso de aprendizaje y que se ve afectado en el mismo por los alumnos. Lo anterior, considerando que se trabaja con sujetos corpóreos, emocionales, creativos, intuitivos, sociales y culturales.

En esta última sección, Durán rescata la subjetividad de todos los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje como parte de la

complejidad humana. Lejos de desdeñar lo emocional haciéndolo pasar por ingenuo y negativo, se retoma como la oportunidad de ser espontáneo y crear a partir de las necesidades que vayan surgiendo. Aquí las estrategias de acogida del profesor como agente cultural son vitales, y la conciencia que de ellas se tenga es lo que permitirá que el propio docente trascienda a través no sólo de su vocación, sino de su actuar cotidiano; se trata, pues, de que el docente re-signifique su práctica para él mismo y para la sociedad, y que ésta le devuelva la credibilidad no sólo a él, sino a la educación misma.

ENTRE LA REFLEXIÓN Y LA POSIBILIDAD PEDAGÓGICA

El quehacer del pedagogo se funda en la teoría, la filosofía y el acercamiento a la realidad a través de la fundamentación y la comprensión de las lógicas y dinámicas de los procesos educativos. A lo largo del texto, la confrontación con la realidad plantea preguntas elementales sobre el quehacer docente. Este hacer diario se sitúa, a su vez, en un presente que a la vez es herencia histórica y cultural de la época moderna de la que nace nuestra práctica como disciplina y que se mueve entre los conflictos de la ciencia. La presente obra, *Didáctica humanista*, va más allá de ese conflicto; lo trasciende haciéndonos ver que la disciplina no consiste sólo en un quehacer teórico complejo en el que las comunidades no participan.

La disciplina pedagógica no es ya la que se ocupa de tecnicismos y lenguajes complicados de la academia, en las que el docente de educación básica no puede situarse porque no se ve reflejado. Por el contrario, los planteamientos de las autoras nos muestran que la práctica pedagógica, y primordialmente su rama, la didáctica, pueden construirse a partir de las dinámicas reales y en conjunto con aquello que las posibilita. Todo ello transforma la intervención pedagógica en un quehacer colectivo, intersubjetivo, que se mueve entre el cuerpo, la razón, la emoción y la intuición de lo plenamente humano y de lo constantemente vivo.

El recorrido histórico clarifica cómo ha sido concebida la didáctica a través de autores representativos; ello nos concientiza de las transformaciones disciplinarias de acuerdo a la historia y las necesidades sociales. Los planteamientos también nos orillan a la reflexión de una época en crisis en la que existe la posibilidad de reconfiguración, no desde la negación, sino en la reflexión de lo ya hecho por la disciplina pedagógica y su parte didáctica; en el rescate de lo que ahora posibilitan los procesos educativos que pueden responder a la complejidad de las situaciones de los sujetos.

Así mismo, la práctica pedagógica, desde esta perspectiva, es la posibilidad de participación y conocimiento de lo pedagógico que trasciende las aulas y que se instala en la vida cotidiana. En este sentido, la educación es concebida no sólo como la adquisición de conocimientos, sino como la formación de seres complejos, identitarios, históricos,

culturales, corporales, orgánicos, emocionales y racionales que viven día a día la educación en la institución escolar.

Se trata también de la credibilidad hacia los procesos de formación que están actualmente despersonalizados; de la reflexión sobre el olvido de la educación como posibilidad de transformación y conciencia de un mundo compartido en el que no estamos solos, sino que nos han hecho creer eso en la excesiva racionalidad de lo efímero, que oculta la racionalidad de lo durable como posibilidad de construcción de lazos afectivos y emocionales que dan sustento a la vida humana.

El compromiso ético de la disciplina pedagógica con la vida misma es también coherencia del quehacer cotidiano que aporta desde el entendimiento, la comprensión y el acercamiento a lo real con todo el ser, con toda la corporalidad y la emoción. Lo humano del contacto, del lenguaje, de la creatividad y de la emoción no está peleado con la metodología y la disciplina pedagógica; se trata de un acuerdo para la reconstrucción de la práctica real de la educación, una práctica muy humana que posibilita la existencia y la trascendencia en la historia.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas, perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas por cada investigador o colectivo de trabajo del campo de la investigación educativa, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación y cumpla con los criterios de pertinencia y relevancia establecidos por la revista. Es una publicación de intercambio y debate dirigida a investigadores, estudiantes de grado y posgrado, especialistas y tomadores de decisiones relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Además de cumplir con los siguientes criterios: buena redacción (ortografía, claridad, estructura coherente), pertinente para el campo de la investigación educativa (aportaciones, nuevas perspectivas teóricas o metodológicas, replicable en otros contextos) y socialmente relevante (aborda problemas contingentes de la educación, alude a sectores sociales amplios o a grupos sociales poco atendidos). Para la sección Claves: artículos de investigación empírica, con una explícita y rigurosa metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o sistematización de experiencias educativas, con una sólida fundamentación teórica; y para la sección Reseñas: reseña descriptiva o analítica de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos, y/o con las características detalladas en los puntos 3 al 9 de estas normas.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras en el cual se incluya: objetivos, metodología y principales resultados del artículo, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Las tablas e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañadas de la palabra "tabla" o "figura", con un numerado consecutivo y citando siempre la fuente. Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres y apellidos completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía, en el estilo que se ejemplifica a continuación:

Libro: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Capítulo de libro: BAUDOUIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. I, pp. 31-55.
Artículo: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núm. 125, pp. 23-37.
Página web: ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen en dos etapas, en las cuales se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras. Primera etapa: valoración por parte del Comité Editorial de la revista de acuerdo con los criterios establecidos en el punto 1 de estas normas: claridad, pertinencia y relevancia, además del propio interés de la revista en el tema. Segunda etapa: los textos que satisfagan los criterios anteriores se enviarán a dictamen por parte de dos especialistas en la materia. En cada una de las etapas se les dará a conocer a autores y autoras el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. No se aceptan artículos cuyo porcentaje de coincidencia con otro texto del mismo autor supere el 30 por ciento, ni artículos cuyo contenido esté disponible en línea (aunque sea con un formato diferente al de artículo científico). Luego de aceptado un artículo para la segunda etapa de dictamen, la persona o personas que suscriben el mismo podrán poner a consideración de la revista nuevos materiales después de dos años. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación en *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



iisue

