

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLIV

NÚMERO 177

Gonzalo A. Saraví

PERTENENCIA ESCOLAR Y SUBJETIVIDAD EN ADOLESCENTES DE SECTORES POPULARES

Iriana Sánchez y Carmen Rodríguez-Menéndez

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS MASCULINIDADES EN LA ESCUELA

Moisés D. Perales-Escudero, Martín Ramos y Eyder G. Sima

PRÁCTICAS SUBALTERNAS SOBRE EL SISTEMA ORTOGRÁFICO

ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS INDÍGENAS Y NO INDÍGENAS

Estefanía Martínez-Valdivia, Antonio Burgos-García y M. Carmen Pegalajar-Palomino

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Fernando Landini

FORMACIÓN DE EXTENSIONISTAS RURALES LATINOAMERICANOS A PARTIR DE PROCESOS DE MENTORÍA

Miriam Molina, Cristina Pascual y Víctor M. López

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE TUTORADO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Y COMPARTIDA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

Ana I. Benavides y Arely A. Paredes

NOCIONES INTERDISCIPLINARIAS SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL

DE DOCENTES DE PRIMARIA EN NUEVO LEÓN

Ana M. Mendioroz, Maite López-Flamarique y Alfredo Asiáin-Ansorena

ENTREVISTA HISTÓRICO-ETNOGRÁFICA

Zaida M. Celis

DEMOCRACIA EN LA ESCUELA

•••

Lázaro L. Blanco y Katerin E. Arias

PERSPECTIVA DECOLONIAL DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR EN CONTEXTO

DE DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

Daniel Rodríguez-Rodríguez y Héctor Pérez-Montesdeoca

REVISIÓN SOBRE EL DESARROLLO EDUCATIVO DE LOS MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

••

OREALC/UNESCO

REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS

DIRECTORA

Alicia de Alba

CONSEJO EDITORIAL

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Wilfred Carr, *Universidad de Sheffield, Reino Unido*

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

José Luis Gaviria, *Universidad Complutense de Madrid, España*

Claudia Jacinto, *Instituto de Desarrollo Económico y Social, CONICET, Argentina*

Felipe Martínez Rizo, *Universidad Autónoma de Aguascalientes, México*

Peter McLaren, *Universidad de Chapman, EUA*

Adriana Puiggrós, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Michael Peters, *Universidad de Illinois, EUA*

José Francisco Soares, *Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil*

Emilio Tenti Fanfani, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Carlos Tünnermann Bernheim, *Academia Nicaragüense de la Lengua, Nicaragua*

Conrad Vilanou, *Universidad de Barcelona, España*

Guillermo Zamora Poblete, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

COMITÉ EDITORIAL

Concepción Barrón (IISUE-UNAM), Miguel Ángel Casillas (UV), Sonia Comboni (UAM-X),

Patricia Ducoing (IISUE-UNAM), Ana Gallardo (IISUE-UNAM), Édgar González Gaudiano (UV),

Silvia Gutiérrez Vidrio (UAM-X), Martín López Calva (UPAEP), Guadalupe Oliviver (UPN),

Susana Quintanilla (DIE-CINVESTAV), José Luis Ramírez (UNISON), Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG),

Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX), Ana María Tepichin Valle (COLMEX), Guadalupe Tinajero (UABC).

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.

© 2022, 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 permite la reproducción de los textos publicados siempre y cuando sea sin fines de lucro y citando la fuente. Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, Ciudad de México. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información: perfiles@unam.mx. Impresión: Gráfica Premier, 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. Se tiraron 200 ejemplares en junio de 2022.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
GONZALO A. SARAVÍ Pertenencia escolar y subjetividad en adolescentes de sectores populares <i>School Belonging and Subjectivity in Adolescents from Disadvantaged Sectors</i>	8
IRIANA SÁNCHEZ ÁLVAREZ Y CARMEN RODRÍGUEZ-MENÉNDEZ La construcción de las masculinidades en la escuela Un estudio etnográfico en 6° de primaria <i>How are Masculinities Constructed at School?</i> <i>An Ethnographic Study in the 6th Grade</i>	26
MOISÉS DAMIÁN PERALES-ESCUADERO, MARTÍN RAMOS DÍAZ Y EYDER GABRIEL SIMA LOZANO Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas Un estudio de literacidades académicas <i>Subaltern Practices on the Orthographic System among Indigenous and Non-Indigenous College Students</i> <i>A study on academic literacies</i>	39
ESTEFANÍA MARTÍNEZ-VALDIVIA, ANTONIO BURGOS-GARCÍA Y M^a CARMEN PEGALAJAR-PALOMINO La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente <i>Promoting Social Responsibility from Teacher Training Through Service-Learning</i>	58
FERNANDO LANDINI Formación de extensionistas rurales latinoamericanos a partir de procesos de mentoría <i>Training Latin American Rural Extension Agents through Mentoring Processes</i>	78
MIRIAM MOLINA SORIA, CRISTINA PASCUAL ARIAS Y VÍCTOR MANUEL LÓPEZ PASTOR Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española <i>Tutored Learning Projects and Formative Shared Assessment in Spanish University Teaching</i>	96

ANA ILSE BENAVIDES LAHNSTEIN Y ARELY A. PAREDES CHI 113
Nociones interdisciplinarias sobre educación ambiental
de docentes de primaria en Nuevo León
*Interdisciplinary Notions on Environmental Education
for Elementary School Teachers in Nuevo León*

ANA MARÍA MENDIOROZ LACAMBRA, MAITE LÓPEZ-FLAMARIQUE
Y ALFREDO ASIÁIN-ANSORENA 130
Entrevista histórico-etnográfica
Desarrollo integrado de competencias lingüísticas e históricas
*Historical-Ethnographic Interview
Integrated Development of Linguistic and Historical Skills*

ZAIDA MARÍA CELIS GARCÍA 147
Democracia en la escuela
Dos experiencias pedagógicas alternativas en México
*Democracy at School
Two Alternative Pedagogical Experiences in Mexico*

Horizontes

LÁZARO LIUSVANYS BLANCO FIGUEREDO
Y KATERIN ELIZABETH ARIAS ORTEGA 168
Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural
Decolonial Perspective of School Evaluation in the Context of Social and Cultural Diversity

DANIEL RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ Y HÉCTOR PÉREZ-MONTESDEOCA 183
Revisión sobre el desarrollo educativo de los menores en acogimiento residencial
Una comparación internacional
*Review on the Educational Development of Minors in Residential Care
An International Comparison*

Documentos

OREALC/UNESCO 200
Reimaginar juntos nuestros futuros
Un nuevo contrato social para la educación
*Reimagining our futures together
A new social contract for education*

Reseñas

SEBASTIÁN PLÁ 214
Investigar la educación desde la Educación
Por: Julio Ubiidxa Rios Peña

Editorial

50 años, ¿y cuántos más?

El 5 de junio pasado se cumplieron 50 años de la casi legendaria conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano celebrada en Estocolmo, Suecia, en 1972. En esta conferencia se acordaron las bases internacionales para desarrollar políticas que orientaran la toma de decisiones de los gobiernos a fin de proteger su patrimonio natural, su territorio y sus recursos, así como, finalmente, la calidad de vida de su población.

Después de Estocolmo se ha celebrado una gran cantidad de reuniones sobre diversos tópicos, pasando por la emblemática Conferencia de Medio Ambiente y Desarrollo, también llamada Cumbre de la Tierra, en Río de Janeiro en 1992; y la de Desarrollo Sustentable en Johannesburgo, Sudáfrica, en 2002. Paralelamente se han celebrado también reuniones internacionales sobre una amplia variedad de temas como la diversidad biológica, la desertificación, los océanos y la crisis climática, por citar algunos ejemplos. Sólo sobre este último tema se han celebrado 26 reuniones anuales sin que los ciudadanos y ciudadanas veamos una voluntad clara, firme y decidida de los gobiernos para adoptar las políticas que den respuesta a la emergencia mundial. Mientras tanto, con cada año que pasa se cierran las ventanas de oportunidad para evitar impactos socioambientales mayores en ese futuro que comienza hoy.

Si bien existe una responsabilidad de todos y todas —individuos, gobiernos, entidades privadas, organismos internacionales— en relación con estos asuntos de dimensiones globales, el principio de política ambiental formulado a lo largo de estas cinco décadas sostiene la existencia de una “responsabilidad compartida, pero diferenciada”; es decir, todos somos de algún modo responsables de los daños causados, pero no lo somos en el mismo grado, en el sentido político y en su marco sociohistórico.

¿Qué nos toca hacer como universidad frente a esta situación tan crítica? Ciertamente, las universidades son algunas de las instituciones que más sistemáticamente han actuado para asumir responsabilidades e impulsar acciones en estas materias. En esa dirección se han creado, por ejemplo, centros de investigación y posgrados especializados; además, se han fortalecido los planes de estudio y se han suscrito convenciones internacionales, entre otras. Empero, sin demérito de lo realizado hasta ahora, resulta a todas luces insuficiente de cara al crecimiento exponencial de los problemas. Muchas disciplinas universitarias no se sienten interpeladas y mantienen inalterados sus usos y costumbres tradicionales; esto es, sus *habitus* socioprofesionales, entendidos como esas disposiciones sistémicas,

en términos de Bourdieu (2007), para actuar, pensar y sentir en el marco de una “estructura estructurante estructurada”, como si esta crisis planetaria estuviera ocurriendo en otro lado y no les afectara en lo más mínimo.

Varios estudios como el de Henderson *et al.* (2017) muestran que incluso en las ciencias sociales, y aún más en la propia educación, se observa una vinculación precaria y frágil con los asuntos relacionados con la crisis climática; además, los escasos estudios que detectaron presentan sesgos cognitivos y enfoques limitados que no permiten entender la complejidad y magnitud que esta crisis estructural generalizada tiene para nuestra vida presente y futura.

El trabajo “Nociones interdisciplinarias sobre educación ambiental de docentes de primaria en Nuevo León”, que presentan en este número de *Perfiles Educativos* Ana Ilse Benavides Lahnstein y Arely A. Paredes Chi, basado en un estudio realizado en escuelas primarias del estado de Nuevo León, México, es un botón de muestra de la problemática descrita. Si bien el personal docente entrevistado manifestó nociones interdisciplinarias con respecto a la educación ambiental, dichas nociones reflejan falta de experiencia práctica para la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinario, así como carencia de un sustento teórico claro y robusto para un desarrollo adecuado en clase. Este artículo constituye una denuncia a 50 años de Estocolmo y a casi 40 años de impulsar la educación ambiental en el sistema educativo nacional. ¿Cuánto más vamos a esperar antes de tomar estos asuntos en serio en el campo de lo educativo y lo social?

Además del artículo mencionado, en este número se abordan otros temas que, sin estar vinculados con la discusión anterior de manera directa, afectan sustantivamente la convivencia social y las posibilidades de construirnos como país y como región multicultural, con pleno respeto a las diferencias; todos éstos, abordan componentes del proyecto-promesa de nación, región y gran parte del mundo-mundos del cual formamos parte y que genera permanentemente pedacitos de presente-futuro.

En ese sentido, en la sección *Horizontes* encontramos el artículo “Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural”, un trabajo de Lázaro Liusvanys Blanco Figueredo y Katerin Elizabeth Arias Ortega, de la Universidad Católica de Temuco, Chile, en el que se discuten argumentos sobre la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural desde una perspectiva decolonial, como una forma de contrarrestar la concepción occidental de evaluación escolar en contextos indígenas e interculturales, específicamente para el pueblo mapuche.

En la misma sección se ofrece el artículo “Revisión sobre el desarrollo educativo de los menores en acogimiento residencial. Una comparación internacional”, de Daniel Rodríguez Rodríguez y Héctor Pérez Montesdeoca, de la Universidad Europea de Canarias, España; en él los autores exponen la indiferencia institucional sobre este grupo vulnerable de niñas, niños y jóvenes y las graves consecuencias que esto tiene para su pleno desarrollo como personas. Con base en ello los autores sostienen la importancia de incidir en estas trayectorias de vida para evitar el impacto negativo que su desatención tendrá en su desarrollo ulterior.

En la sección de *Claves* se encuentran aportes significativos sobre asuntos a los que se les presta poca atención, pese a ser fundamentales en el proceso de constituirnos como sujetos sociales. Es el caso de “La construcción de las masculinidades en la escuela: un estudio etnográfico en 6° de primaria” de Iriana Sánchez Álvarez y Carmen Rodríguez Menéndez de la Universidad de Oviedo, España; un tema de creciente pertinencia social. Los resultados de este estudio indican que en el aula se construyen diversas masculinidades y que aquellas que ocupan la cúspide de la jerarquía, esto es, las masculinidades hegemónicas, se basan en el desarrollo de la heterosexualidad y sus prácticas características (jugar fútbol, conductas disruptivas, insultos sexistas), mientras que otras masculinidades se ven obligadas a no oponerse a las primeras o incluso a la sumisión frente a éstas.

El artículo titulado “Pertinencia escolar y subjetividad en adolescentes de sectores populares” de Gonzalo A. Saraví, del CIESAS, México, analiza el proceso de inclusión de adolescentes provenientes de sectores desfavorecidos a la educación media superior. El análisis se focaliza en la relación entre la construcción de pertinencia y los procesos de subjetivación. El argumento principal del texto sostiene que estas tensiones están asociadas con la configuración, en estos adolescentes, de subjetividades divididas.

Por su parte, en “Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española”, Miriam Molina Sorria, Cristina Pascual Arias y Víctor Manuel López Pastor, de la Universidad de Valladolid, España, reportan un estudio comparativo de la actividad de aprendizaje denominada “proyectos de aprendizaje tutorado” en la asignatura de formación inicial del profesorado titulada, Fundamentos y didáctica de la educación corporal infantil, que podría ser relevante para profesores universitarios que desarrollan su práctica en la formación docente. Asociado a este artículo está “La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente”, enviado por Estefanía Martínez-Valdivia, Antonio Burgos-García y M^a Carmen Pegalajar-Palomino, de otras dos universidades españolas, en este caso, de Jaén y Granada.

Se incluyen también en la sección de *Claves* los trabajos “Entrevista histórico-etnográfica: desarrollo integrado de competencias lingüísticas e históricas” de Ana María Mendioroz Lacambra, Maite López-Flamarique y Alfredo Asiáin-Ansorena, de la Universidad de Pública de Navarra, España; el de Fernando Landini de la Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina, acerca de la “Formación de extensionistas rurales latinoamericanos a partir de procesos de mentoría” y el de Moisés Damián Perales-Escudero y Martín Ramos Díaz, de la Universidad de Quintana Roo y Eyder Gabriel Sima Lozano, de la Universidad Autónoma de Baja California, ambas instituciones de México, que aborda las “Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas. Un estudio de literacidades académicas”; así como el de Zaida Celis García, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, un interesante estudio en el cual se analizan las particularidades culturales, teóricas y prácticas en la enseñanza de la democracia en dos escuelas primarias de la Ciudad de México.

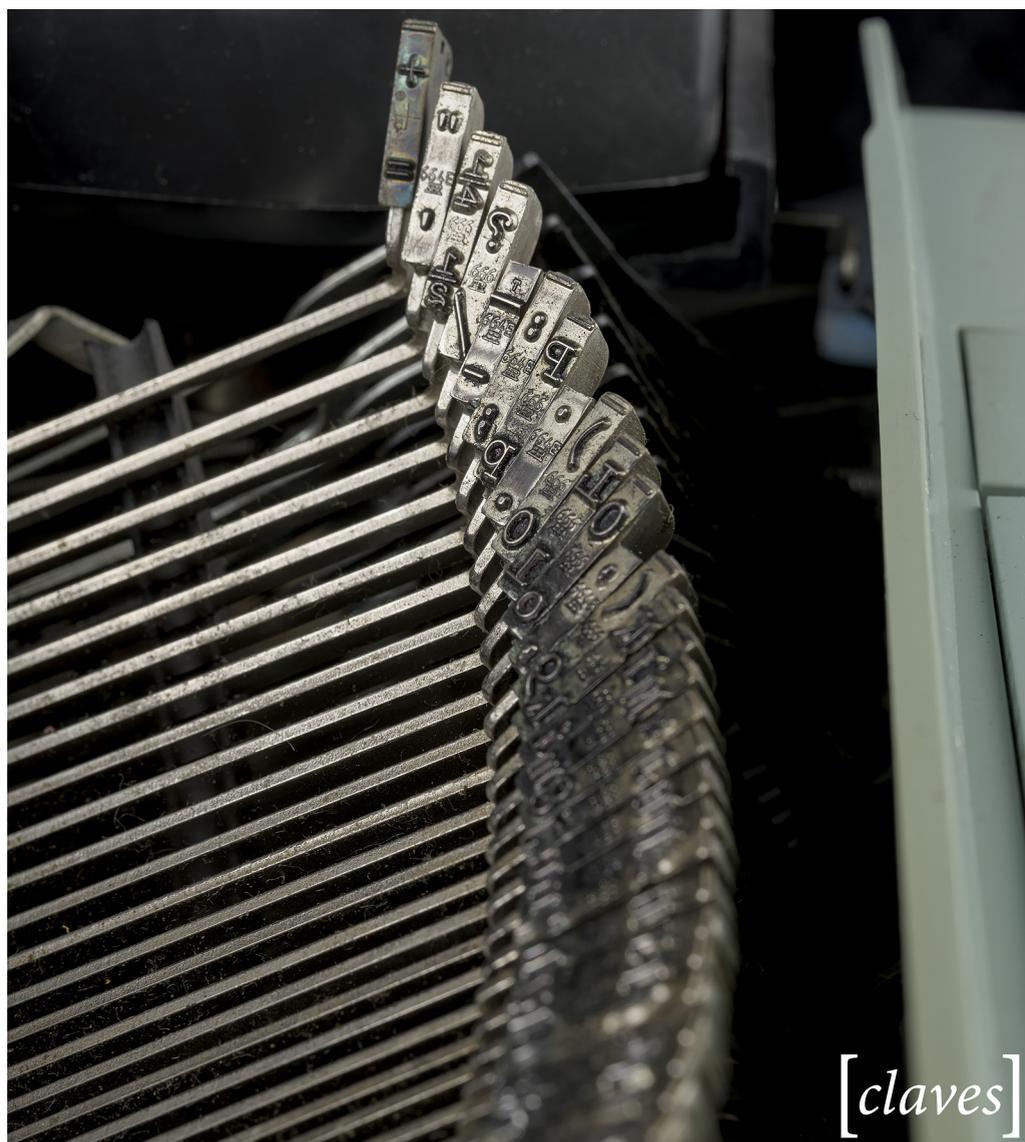
Cerramos este editorial invitándolos nuevamente a consultar *Perfiles Educativos*, así como a enviarnos sus sugerencias y recomendaciones para mejorar nuestro trabajo.

Alicia de Alba

REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre (2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- HENDERSON, Joseph, David Long, Paul Berger, Constance Russel y Andrea Drewes (2017), “Expanding the Foundation: Climate change and opportunities for educational research”, *Educational Studies*, vol. 53, núm. 4, pp. 412-425, en: https://www.academia.edu/34282470/Expanding_the_Foundation_Climate_Change_and_Opportunities_for_Educational_Research (consulta: 25 de marzo de 2022).

C L A V E S



[claves]

Pertenencia escolar y subjetividad en adolescentes de sectores populares

GONZALO A. SARAVÍ*

Este artículo analiza las tensiones generadas en el proceso de inclusión de adolescentes provenientes de sectores desfavorecidos a la educación media superior. El análisis se focaliza en la relación entre la construcción de pertenencia y los procesos de subjetivación. El argumento principal del texto sostiene que estas tensiones están asociadas con la configuración en estos adolescentes de *subjetividades divididas*, resultante de una pertenencia escolar sustentada en la homogeneidad y el rechazo-devaluación de identidades juveniles subalternas. La metodología es de tipo cualitativo, y se basó en entrevistas semi-estructuradas (73) y grupos focales (5) con estudiantes de siete escuelas ubicadas en ciudades del centro (Ciudad de México), norte (Tijuana) y sur (Tuxtla) de México. Los resultados muestran una institución escolar con dificultades para contener la autenticidad y autoestima de los adolescentes más vulnerables, e invitan a reflexionar sobre las transformaciones pendientes para lograr una escuela más inclusiva que no abandone sus pretensiones transformadoras.

This article analyzes the tensions generated during the process of integrating adolescents from disadvantaged sectors into upper secondary education. Our analysis focuses on the relationship between the construction of a belonging sense and the subjectivation processes. Our main argument sustains that these tensions are associated with the configuration of divided subjectivities in these adolescents, resulting from a school belonging based on homogeneity and the rejection-devaluation of subordinate youth identities. We followed a qualitative methodology, based on semi-structured interviews (73) and focus groups (5) with students from seven schools located in cities from Mexico's central (Mexico City), northern (Tijuana) and southern (Tuxtla) areas. The results reveal that school as an institution faces several difficulties to contain the authenticity and self-esteem of the most vulnerable adolescents, thus inviting the reader to reflect on the pending transformations needed to achieve a more inclusive school system that does not abandon its transformative pretensions.

Palabras clave

Integración educativa
Subjetividad
Identidad
Juventud
Exclusión social

Keywords

Educational integration
Subjectivity
Identity
Youth
Social exclusion

Recibido: 29 de abril de 2021 | Aceptado: 6 de octubre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60510>

- * Profesor-investigador en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (México). Doctor en Sociología. Líneas de investigación: juventudes; antropología urbana; sociología de la educación; desigualdad y exclusión social. Publicaciones recientes: (2022), "The Fragmentation of Youth Experience. Social inequality and everyday life in urban Latin America", en J. Benedicto, M. Urteaga y D. Rocca (eds.), *Young People in Complex and Unequal Societies. Doing youth studies in Spain and Latin America*, Leiden & Boston, Brill, pp. 204-228; (2019, en coautoría con M.C. Bayón), "La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias", *Desacatos*, vol. 59, pp. 68-85. CE: gsaravi@ciesas.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2753-9802>

INTRODUCCIÓN¹

En México, la expansión de la escolaridad ocurrida en las últimas décadas alcanzó a sectores de la población que previamente habían permanecido excluidos. Su incorporación no sólo supuso un crecimiento de la matrícula, sino que además sacudió y alteró la normalidad del espacio escolar y dio lugar a un sinnúmero de nuevos desafíos y tensiones. La irrupción de jóvenes de sectores populares en la educación media, sobre todo de aquéllos en situaciones más desfavorables, trajo al espacio escolar nuevas identidades, habilidades y debilidades, expectativas y frustraciones, prácticas de interacción, problemas sociales e incluso estéticas hasta entonces desconocidas o que habían permanecido fuera de sus fronteras (ver Weiss, 2012a; Miranda, 2012).

Durante el trabajo de campo realizado para esta investigación conocí una escuela de la periferia oriente de la Ciudad de México, en el municipio de Nezahualcóyotl, y allí entrevisté a un adolescente de 19 años que desde el semestre anterior había decidido volver a estudiar. Brandon vive en casa de unos parientes que lo recibieron luego de escapar de un incidente violento que casi le cuesta la vida y que puso punto final a un par de años de “la vida de la calle” en su natal Morelia, capital del estado de Michoacán. Algunos de sus tatuajes, como la pequeña calavera que lleva grabada en su mano derecha, son de esa época. “Yo he notado que los maestros como que hasta cierto punto sí se sienten un poco incómodos con mi presencia, por mis tatuajes”, me decía en aquella oportunidad. “No con mi persona, sino por los tatuajes. Como que a veces, al principio, sí era como que decían: ¿y esos tatuajes, Rafael?” (E-24, Brandon, 19 años, Nezahualcóyotl, Estado de México).

Cómo incluir a estos nuevos estudiantes, cómo construir vínculos fuertes con la institución escolar, o cómo lidiar con estas figuras

adolescentes y sus historias, es el tipo de interrogantes que surge ante la nueva realidad. En este artículo pretendo contribuir a esta reflexión explorando, ya no las identidades juveniles, como lo han hecho estudios previos, ni los conflictos que se le presentan a la institución escolar, sino las tensiones, dilemas y contradicciones que genera la inclusión escolar en las subjetividades de los propios adolescentes previamente excluidos. Los tatuajes de Brandon generan incomodidad entre los maestros, los sorprenden, parecen fuera de lugar; él mismo se siente observado y extraño en ese espacio.

En el relato previo emerge otro detalle: a Brandon en la escuela lo llaman Rafael.

Es que me llamo Rafael Brandon, pero hasta cierto punto siento que cambié de personalidad un poco en el trayecto de venirme de Morelia para acá, porque yo siempre fui Brandon, Brandon, Brandon, o sea todas las personas me llamaban Brandon porque a mí siempre me gustó ese nombre, y Rafael nunca me gustó porque así es el nombre de mi papá.

¿Y por qué no dices que prefieres que te digan Brandon?

Porque no me gusta pedirles cosas. A lo mejor ellos van a sentir que es una insignificancia lo del nombre, pero para mí es otro significado. También siento que es porque como que, en el fondo, a veces, no controlo entre mis dos personalidades. Luego, a veces, fumo marihuana en la mañana y me vengo así a la escuela [en la tarde], vengo así como que más receptivo, y es cuando noto que con algunas personas, y con algunos profesores, dejo de ser Rafael y vuelvo a ser Brandon, o sea como si a veces dependiera de cómo me muestro ante ellos: si me muestro como quieren que me vea, como que más lineal, más así como de: “sí profesor”, así soy Rafael, como que hasta cierto punto lo hacen ver a “Rafael” más elegante, como una persona más refinada, por así decirlo, y a Brandon como que lo hacen ver

¹ Este artículo es producto del proyecto de investigación “Espacios de pertenencia escolar” coordinado por el autor y financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para el Desarrollo Social, SEDESOL/CONACyT (2016-1-276380).

una persona como que... “¡ah! es uno de esos que les gusta andar en la calle, que son bien *desmadrosos*, que les gusta el relajo, la pelea” y cosas así. Pues sí, yo era así... (E-24, Brandon, 19 años, Nezahualcóyotl, Estado de México).

El doble nombre emerge para nosotros como metáfora de una subjetividad dividida; hace evidente que la incorporación al espacio escolar de nuevos sectores de la población representa un desafío y un reacomodo violento para la escuela, pero también para los propios adolescentes. La esencia de este relato, más allá de los matices extremos que asume la experiencia de Brandon, no es excepcional. A lo largo del trabajo de campo me encontré con muchas referencias similares de adolescentes que marcaban una escisión entre el adentro y el afuera de la escuela que coincidía con una subjetividad escindida. Estos relatos denotan una escisión espacial que se traslapa y cristaliza en una escisión de la propia subjetividad.

“Me sentía mejor en mi colonia, pues sentía como que mentía allá afuera [en la escuela] y aquí [en la colonia] podía ser yo misma”, dice Silvia a casi mil kilómetros de Nezahualcóyotl, en una barriada popular y pobre de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas. Habla en pasado porque con sólo 16 años pocos meses atrás decidió dejar el bachillerato tecnológico en el que cursaba su segundo semestre y así poder transitar su embarazo con menos complicaciones.

Aquí ya todos me conocían, cómo era, cómo me expresaba y allá en la escuela no tanto pues, tenía que ser un poco más tranquila, más obediente, para que vieran que mi comportamiento era tranquilo y pues no..., no muy así exagerado (E-71, Silvia, 16 años, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas).

La división socioespacial entre la escuela y el barrio pone en tensión nuevamente la subjetividad. “Me hacía sentir rara porque en mi casa, aquí en mi colonia, era una, y en la

escuela era otra. Ya algunas veces me confundía y no sabía cómo actuar”, explica Silvia.

Hasta que fue un día que dije: “no, mejor voy a ser yo misma, como soy, no voy a fingir ser otra persona”. Y pues ya, me fui adaptando, pero algunas personas se me quedaban viendo raro, nada más [se preguntaban] cómo era yo realmente. Pues empecé a tratar así... diferente, como actúo aquí, como hablaba aquí, como me expresaba y los llamaba aquí, y pues... hasta que se dieron cuenta y me preguntaban que por qué había cambiado. Ya fue que les dije que no, que así es mi forma de ser. Y pues así me gusta estar, ¿no?, no quisiera fingir ser otra, otra persona (E-71, Silvia, 16 años, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas).

Los relatos de Brandon y Silvia, con estructuras y metáforas llamativamente similares, denotan una subjetividad tensionada, en conflicto, y por momentos totalmente dividida que se corresponde con un adentro y un afuera de la escuela. Uno y otro espacio, la escuela y la calle, o la escuela y la colonia, exigen a un mismo sujeto comportamientos, lenguajes, estéticas y actitudes diferentes, es decir, pretenden y esperan interactuar con distintos sujetos, tan diferentes que por momentos resultan incompatibles. Ya no se trata solamente de identidades juveniles (colectivas) que no se corresponden con la cultura escolar, que son rechazadas o que se resisten; lo que está en juego aquí, y me interesa explorar, es la vida interior de estos adolescentes, sus formas de pensar, sentir y percibir el mundo exterior y a sí mismos (Ortner, 2005).

En este artículo me propongo analizar esta relación compleja entre pertenencia escolar y subjetividad en algunos de los adolescentes más desfavorecidos de los sectores populares. Se trata de una relación relativamente poco explorada; sin embargo, podría ser el trasfondo de los desafíos que plantea el proceso de inclusión de estos nuevos estudiantes, y de muchos de los conflictos y dilemas que al

respecto enfrentan los propios adolescentes. El argumento que se desarrolla se estructura a partir de la hipótesis de la configuración, en estos casos, de una subjetividad dividida. Brandon es Rafael en la escuela y Brandon en la calle, Silvia es ella misma en su colonia y “finge” ser otra en la escuela: una subjetividad dividida entre dos espacios de pertenencia que genera una serie de tensiones, contrariedades y dilemas en los propios sujetos.

El artículo está organizado en cinco secciones. En el próximo apartado se discute en términos teóricos la relación entre pertenencia y subjetividad. Para ello me apoyo en la literatura especializada sobre pertenencia escolar, dominada por la psicología educativa y las ciencias de la educación, y sobre pertenencia en general desde las ciencias sociales. Aunque con puntos en común, en el cruce de estas dos grandes líneas veremos que surgen oportunidades analíticas aún poco exploradas y que pueden enriquecer ambos debates: tanto sobre la pertenencia escolar en específico, como sobre la pertenencia en general. En este mismo apartado preciso el uso que daremos al término subjetividad y las diferencias que de allí emergen respecto a los estudios que focalizan en un concepto similar, pero distinto, como es el de identidad.

Luego de la presentación de la metodología, y tomando como sustento las contribuciones de esta discusión más conceptual, los dos apartados siguientes se concentran en el análisis empírico. La configuración de subjetividades divididas es abordada en cada uno de estos dos apartados a través de la exploración de dos temas específicos: la autenticidad y la autoestima, aspectos que claramente pertenecen al ámbito de la subjetividad. Para este análisis recupero las experiencias de Brandon y Silvia, e incorporo las de otros estudiantes que participaron de esta investigación. El último apartado presenta las conclusiones, en las que se retoman algunos de los principales hallazgos y a partir de ellos se esboza una reflexión final sobre los dilemas que la relación

entre pertenencia y subjetividad plantea a la escuela de hoy, y sobre los cuales necesitamos encontrar nuevas respuestas y acuerdos.

PERTENENCIA Y SUBJETIVIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR

La paulatina masificación de la educación media superior y la consecuente incorporación de sectores antes excluidos promovió un creciente interés por explorar lo que sucede al interior del espacio escolar. Por un lado, la irrupción de nuevos sujetos juveniles hizo evidente que los “estudiantes” eran, además y simultáneamente, “jóvenes”, y que la escuela no era sólo un espacio de socialización en el rol de alumno, sino de sociabilidad entre pares, subjetivación y construcción identitaria (Weiss, 2012b; Weiss 2012c). Esto dio pie a un conjunto de investigaciones que se interesaron por explorar distintos aspectos de la sociabilidad adolescente y juvenil en el ámbito escolar, enriqueciendo así “los estudios sobre alumnos desde la perspectiva de la vida cultural y social de los jóvenes y los estudios sobre jóvenes desde la perspectiva de la vida juvenil más allá de sus expresiones culturales” (Weiss, 2012b: 10). Algunos de estos estudios indagaron específicamente en la heterogeneidad de los públicos estudiantiles y sus diferentes sentidos y expectativas depositadas en la escuela (Martínez y Quiroz, 2007; Guerra, 2009; Guerra y Guerrero, 2012, Grijalva 2012), mientras otros, más cercanos a nuestro tema de interés, analizaron puntualmente en México —y otros países de la región— el desacople entre una cultura escolar largamente arraigada y nuevas identidades juveniles que ahora se hacían presentes en la escuela (Dayrell, 2007; Leao *et al.*, 2011; Guerra, 2012; Paulin, 2017).

Por otro lado, y éste es el debate en el que situamos nuestro artículo, este proceso evidenció que la inclusión educativa no se resuelve sólo con la incorporación de estos adolescentes. Incluir implica tener en cuenta también una serie de dinámicas, relaciones y prácticas

escolares que favorecen, obstaculizan o diferencian el aprovechamiento escolar dentro del mismo plantel. Por esta razón, se vuelve relevante prestar atención a las condiciones, procesos y formas bajo las cuales se da, internamente, la inclusión de los nuevos contingentes de estudiantes. Tal como señalan Tarabini *et al.* (2018), la exclusión educativa también hace referencia a no ser reconocido como estudiante, no ser escuchado o tomado seriamente, ser ignorado o estigmatizado en clase, o sentirse completamente distante de las prácticas escolares y los conocimientos transmitidos. Situaciones todas ellas que ocurren adentro, y no afuera, de la escuela, y que tienen que ver con la experiencia escolar misma.

Lo que está en juego al preguntarnos por las formas bajo las que se da la inclusión educativa es, precisamente, la condición de pertenencia de los estudiantes en el espacio escolar. Ser incluido no es sólo tener acceso, sino sentirse parte y ser considerado como tal en ese espacio al cual se accede. De hecho, la exclusión es un concepto eminentemente relacional cuyo foco está puesto no en la disponibilidad de recursos, sino en el debilitamiento o negación de la condición de membresía (*membership*), respecto de una determinada comunidad (Saraví, 2007). La pregunta emergente es, entonces, qué significa ser miembro, sentirse parte o pertenecer a un determinado espacio o comunidad, y qué implicaciones tiene esta definición sobre las condiciones de inclusión.

La pertenencia escolar en particular hace referencia a un constructo psicológico que expresa el vínculo o nivel de apego de los estudiantes con la escuela (O'Brien y Bowles, 2013; Slaten *et al.*, 2016). Esta conceptualización, dominada por las ciencias de la educación y la psicología educativa, enfatiza una dimensión emocional asociada con los vínculos afectivos y de identificación que los estudiantes construyen con la comunidad y el espacio escolar. El sentido de pertenencia sería equivalente a lo que en términos coloquiales llamaríamos "sentirse como en casa" y al estado psicológico derivado de ese

sentimiento de bienestar y seguridad. En la base de este planteamiento subyace el supuesto de que la pertenencia, en términos generales, es una necesidad humana esencial y, por lo tanto, la búsqueda de pertenencia (en diferentes ámbitos) es un motivador clave de nuestro comportamiento (Baumeister y Leary, 1995).

A partir de este denominador común se han propuesto múltiples descripciones y operacionalizaciones para identificar empíricamente este vínculo emocional-afectivo de los estudiantes con la escuela. Más allá de algunos matices, existe cierto consenso en traducir el sentido de pertenencia como sentirse respetado, valorado y contenido en la escuela (a lo cual, en ocasiones, se agrega el sentirse cómodo y seguro). Podemos notar que, desde esta conceptualización, el sentido de pertenencia en general, y la pertenencia escolar en particular, representan una condición favorable, benéfica, e incluso necesaria para el desarrollo y bienestar psicosocial del individuo. En consonancia con esto último, en los estudios empíricos sobre pertenencia escolar ha predominado una inclinación más bien prescriptiva y aplicada que busca contribuir a su desarrollo (Saraví *et al.*, 2020).

Estas contribuciones han sido sustantivas en dos ámbitos: por un lado, sabemos que el sentido de pertenencia escolar tiene efectos importantes no sólo sobre el bienestar general de los adolescentes, sino también sobre otras dimensiones estrictamente educativas, como el aprovechamiento y la continuidad escolar. Cuando los estudiantes se sienten a gusto y mantienen una relación afectiva con la escuela, es menos probable que la abandonen tempranamente o que falten a clases; suelen tener un mejor comportamiento, disminuye la conflictividad y el rendimiento y compromiso académico tienden a mejorar (Finn, 1989; Johnson, 2009; O'Brien y Bowles, 2013; Kiefer *et al.*, 2015).

Resultado de todas estas evidencias hoy es frecuente que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), a

través de su Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA); o nacionales en México, como el hoy extinto Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2017), por mencionar algunos, le den un lugar prioritario a este tema en sus informes y promuevan activamente que las escuelas trabajen en pos de desarrollar o fortalecer el sentido de pertenencia entre sus estudiantes.

Por otro lado, también debemos a estos estudios la identificación de una serie de precursores. En términos generales, de estas investigaciones se desprenden tres dimensiones que tendrían una incidencia sustancial sobre el sentido de pertenencia escolar de los estudiantes: los docentes, los compañeros y el entorno escolar. En relación con cada uno de estos tres temas, distintos autores han identificado factores y prácticas que contribuirían a desarrollar un sentido de pertenencia. Por ejemplo, en torno a los docentes: la confianza y cercanía en la relación con sus alumnos, el estímulo y motivación que generen en los estudiantes, el acompañamiento académico y la contención socioemocional, o el trato igualitario que les provean (Fredricks *et al.*, 2004; Johanson, 2009; Slaten *et al.*, 2016; Tapia *et al.*, 2010; Tarabini *et al.*, 2018); en lo que respecta a los compañeros, la integración al grupo, la colaboración y la formación de relaciones de amistad (Kiefer *et al.*, 2015; Delgado *et al.* 2016). En referencia al entorno escolar se han identificado características de la escuela (como el tamaño de los grupos o la disponibilidad de actividades extracurriculares) y el clima escolar (como la claridad de las reglas o la participación de los estudiantes (Johanson, 2009; Fredricks *et al.*, 2004).

En algunas ocasiones, sin embargo, las relaciones entre la pertenencia escolar, sus precursores y sus efectos no son del todo consistentes. Así, por ejemplo, con frecuencia ocurre que factores identificados como precursores coinciden con el mismo contenido que se le da a la pertenencia escolar: que los docentes respeten a sus alumnos resulta obvio

que contribuirá a que los alumnos se sientan respetados. Otras veces sucede que lo que en un estudio se consideran precursores en otro se los considera consecuencias; por ejemplo, un mayor involucramiento de los estudiantes en la vida escolar puede interpretarse en ocasiones como causa y en otras como efecto.

Estas limitaciones derivan, en parte, de una perspectiva que asume la pertenencia como una condición fija, más que dinámica, y como un estado, más que un proceso, lo cual es consistente con análisis principalmente cuantitativos (Saraví *et al.*, 2020). Si bien esta opción teórico-metodológica aporta a la identificación de precursores y efectos, al mismo tiempo reduce las posibilidades de explorar la pertenencia escolar como una experiencia² vivida por los propios sujetos, con tensiones y contrariedades tanto subjetivas como sociales.

Desde una perspectiva más sociológica, muchas de estas cualidades se incorporan a la noción de pertenencia. La dimensión emocional-afectiva, y el consecuente estado psíquico de sentirse parte de un determinado espacio o colectividad, no es en absoluto descartada, pero es complementada con una dimensión eminentemente social. Esta dualidad de la pertenencia se expresa en la confluencia de dos niveles: uno más individual o personal que refiere al vínculo emocional y de identificación de uno con el espacio o grupo de pertenencia, y otro más social, referido a los discursos, valoraciones y prácticas que establecen fronteras entre unos y otros, entre los que pertenecen y los que no pertenecen, entre “nosotros” y “ellos”. Yuval-Davis (2006) se refiere a este último nivel como “la política de la pertenencia”, la cual básicamente consistiría en la construcción y mantenimiento de fronteras de pertenencia, pero también de su resistencia y disputa. Dicho en otros términos, este nivel hace referencia a las prácticas de exclusión e inclusión socioespacial.

Ambos niveles no son independientes el uno del otro. Al respecto, Antonsich (2010) ha

² Sobre el concepto de experiencia aplicado al campo de la educación, ver Guzmán y Saucedo, 2015.

señalado que el sentimiento personal e íntimo de pertenencia a un determinado lugar debe siempre corresponderse con los discursos y prácticas de inclusión y exclusión en juego en ese lugar, los cuales inexorablemente condicionarán el propio sentido de pertenencia. Es decir, si uno es rechazado por los miembros de una comunidad, el sentido de pertenencia se verá afectado, y lo mismo sucederá si uno es bienvenido en un espacio con el cual, no obstante, no se tienen vínculos afectivos, identitarios o de otro tipo.

Lo más significativo del reconocimiento de esta dualidad es, precisamente, que nos abre la posibilidad de pensar la pertenencia como un proceso fluido y disputado, en ocasiones con contradicciones y tensiones. Como muestran Cuervo y Wyn (2017), es posible en algunos casos pertenecer y ser un *outsider* al mismo tiempo. La pertenencia, así entendida, puede presentar múltiples capas, ambivalencias y contradicciones, las cuales expresan de alguna manera los esfuerzos de muchos jóvenes por pertenecer en un amplio espectro de espacios diferentes.

En el contexto de los estudios sobre identidades juveniles en el espacio escolar a los que me referí al inicio de este apartado, Guerra (2012) señala la importancia de considerar la resistencia y confrontación que imponen determinadas culturas juveniles a la inclusión escolar; al referirse a “la banda”, la autora señala que se trata de “un modelo cultural alternativo a la escuela y el trabajo, del que se valen los jóvenes para dotar de contenido a esta etapa de juventud, al tiempo que les sirve para construir su identidad”, y luego añade que “ser de la banda” constituye una alternativa biográfica e identitaria a la de “ser estudiante” o “ser trabajador” (Guerra 2012: 263). El choque entre este tipo de identidades juveniles y la cultura escolar representa sin duda un obstáculo para la construcción de pertenencia; se trata de la confrontación entre entidades culturales colectivas que aparecen, en principio, como monolíticas y distantes. En este artículo, en cambio, me

interesa profundizar, a partir de esos aportes previos, en las contradicciones y esfuerzos de estos adolescentes por pertenecer al espacio escolar, así como en las tensiones y dilemas subjetivos que de allí se desprenden.

La subjetividad es un concepto complejo y polisémico en el campo de las ciencias sociales (Aquino, 2013), por lo cual una revisión aún menos que exhaustiva de sus diferentes usos queda fuera de los alcances de este texto. Interesa marcar, sin embargo, dos distinciones respecto al significado que frecuentemente se le atribuye en el ámbito de la sociología de la educación. En este artículo la subjetividad se define, desde una perspectiva antropológica, como el conjunto de aquellos modos de percepción, de sentir y de pensar que animan a los sujetos actuantes sobre el mundo exterior y, muy especialmente, sobre sí mismos (Ortner, 2005; Bhil et al., 2007). En este sentido, aunque se relaciona, difiere de otros conceptos afines como el de identidad, particularmente en su acepción como categoría sociocultural, en la medida que trasciende la identificación-distinción respecto a una alteridad. Por otro lado, tampoco coincide con la subjetivación entendida en términos de una dinámica sociopolítica de emancipación del sujeto. La subjetividad, tal como aquí la entendemos, está moldeada por diversas formas de control social o gubernamentalidad, relaciones sociales y determinaciones culturales y estructurales; subjetivación, para nosotros, no es sinónimo de emancipación sino de construcción de subjetividades.

En este sentido, los espacios de pertenencia mantienen una relación de recíproca influencia con las subjetividades. Aquellos espacios y grupos en los que nos sentimos “como en casa”, de los cuales formamos parte y con los cuales compartimos un vínculo afectivo, contribuyen a definir cómo actuamos, pensamos, sentimos y nos constituimos como sujetos. Quiénes somos no puede ser separado de adónde pertenecemos (Probyn 1996, cit. por Antonsich, 2010). Podemos imaginar, así, que

las tensiones y contradicciones que en ocasiones presenta la condición de pertenencia (y a las cuales me refería párrafos más arriba) se trasladan y cristalizan en el sentido de uno mismo; es decir, en contradicciones, tensiones y ambivalencias de la propia subjetividad. Este tema ha sido parcialmente explorado en relación con el concepto bourdiano de habitus. El propio Bourdieu, incluso, acuñó el concepto de “habitus escindido” o “habitus dividido” (Bourdieu, 2007) para hacer referencia a un fenómeno similar al que aquí nos interesa.

Recordemos que el concepto de habitus, en el contexto del planteamiento teórico de Bourdieu, evoca y refiere (sin ser equivalente) a lo subjetivo. Las disposiciones que conforman un habitus tienden a verse confirmadas, reforzadas y afianzadas en el individuo cuando se desarrollan en contextos donde operan las mismas o similares condiciones (estructuras objetivas) que le dieron origen; es decir, cuando hay correspondencias entre ambas instancias. Bourdieu grafica esta situación haciendo referencia a una expresión coloquial, pero elocuente: cuando existen estas condiciones de correspondencia, el individuo se siente “como pez en el agua” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 188). Es decir, se mueve con comodidad; pero éste no siempre es el caso.

Una verdadera sociogénesis de las disposiciones constitutivas del habitus... debería consagrarse a comprender de qué manera el orden social capta, canaliza, refuerza o contrarresta procesos psíquicos, según haya homología, redundancia y reforzamiento entre las dos lógicas o, al contrario, contradicción y tensión (Bourdieu, 2007: 447).

Aunque lo habitual es la correspondencia, las contradicciones y tensiones entre ese sistema de disposiciones y el campo en el que operan no están exentas de presentarse en ciertas ocasiones. La no coincidencia o contradicción ocurre, principalmente, debido a que el habitus no es algo fijo o dado para siempre, sino

un producto sociohistórico sujeto a cambio. El mismo Bourdieu reconoce que, aunque no es lo más común, el habitus puede cambiar y quedar desfasado con respecto a los campos que lo vieron surgir. La escuela, por ejemplo, es una instancia paradigmática en la que el habitus puede sufrir transformaciones. Bourdieu (2007) aborda este tema en un breve texto que, precisamente, titula “Las contradicciones de la herencia”; allí, su reflexión se refiere a las contradicciones entre las disposiciones heredadas y las adquiridas en etapas posteriores de la vida como resultado de la educación o la movilidad social. Como corolario, Bourdieu enuncia de manera reveladora este dilema:

Tales experiencias tienden a producir habitus desgarrados, divididos contra sí mismos, en negociación permanente consigo mismos y con su propia ambivalencia, y por lo tanto, condenados a una forma de desdoblamiento, a una doble percepción de sí mismos y también a múltiples lealtades y una pluralidad de identidades (Bourdieu, 2007: 446).

Tal vez sea Diane Reay quien con más profundidad ha explorado este desdoblamiento de la subjetividad en el campo de la educación. Retomando los marcos conceptuales planteados originalmente por Bourdieu, Reay *et al.* (2009) analizan los esfuerzos por pertenecer en distintos contextos escolares de jóvenes de la *working class* británica. Por ejemplo, estudiantes de clases bajas que acceden a universidades de élite o adolescentes de estos mismos orígenes que intentan lidiar con el cumplimiento de la cultura escolar y el éxito académico sin abandonar las prácticas e identidades, la forma de ser que reclama la masculinidad y cultura popular de sus barrios (Reay, 2002). Shaun, un estudiante de secundaria sobre cuya experiencia se basa este último análisis, se encuentra en una posición inestable, en las fronteras entre dos formas de ser irreconciliables entre sí, observa Reay (2002: 223), y añade: “[Shaun] se ve obligado a realizar un enorme

trabajo psíquico, intelectual e interactivo, con el fin de mantener estas contradictorias formas de ser, su percepción dual de sí mismo”.

Esta descripción podría aplicarse casi en los mismos términos para los dilemas de Brandon y Silvia en México; sin embargo, su situación, y la de otros adolescentes que analizaré aquí, difieren en los procesos que las originan. Shaun intenta adoptar un habitus escolar que le permita continuar una trayectoria académica y cuenta para ello con el estímulo de la escuela que promueve ese cambio de habitus, mientras el barrio y sus compañeros tensionan en el sentido inverso. En nuestro caso, contradicciones y conflictos subjetivos semejantes derivan de situaciones diferentes: los y las estudiantes con quienes trabajamos también realizan un esfuerzo por pertenecer al nuevo ámbito escolar sin abandonar por completo una subjetividad construida en otros espacios de pertenencia, pero se enfrentan a una escuela que, en términos generales, los rechaza o devalúa a partir de ciertas marcas encarnadas (*embodied*) de esos habitus heredados.

METODOLOGÍA

Los relatos iniciales de Brandon y Silvia, como el resto del material empírico en el que se basa este artículo, provienen del trabajo de campo realizado entre 2017 y fines de 2018 en siete escuelas de nivel medio superior. Las escuelas se localizan en tres ciudades del país: Tijuana, en el estado de Baja California, en la frontera norte (2 escuelas), Ciudad de México y su área conurbada en el centro del país (2 escuelas) y Tuxtla Gutiérrez, en el estado de Chiapas en el sur (3 escuelas). Todas son escuelas públicas: tres de ellas (una en cada ciudad) pertenecen a la modalidad de bachillerato tecnológico; las otras cuatro corresponden a la modalidad de bachillerato general. Varias de las escuelas se encuentran localizadas en áreas periféricas de las respectivas ciudades, y todas, ya sea por su perfil, por su ubicación o por las referencias locales, atienden mayoritariamente a sectores populares.

En cada escuela entrevistamos a estudiantes y docentes de ambos géneros. En total se realizaron 73 entrevistas abiertas semiestructuradas con adolescentes que cursaban el segundo o tercer semestre del bachillerato. El 48 por ciento (35) fueron varones y el 52 por ciento (38) mujeres; sus edades iban de los 15 a los 21 años, aunque 90.4 por ciento tenían entre 15 y 17 años. Estas proporciones se mantuvieron en los mismos rangos en cada una de las tres ciudades. También, como parte de la investigación, hicimos un total de 22 entrevistas con docentes, pero éstas no se incluyen en este artículo. Además de las entrevistas individuales con estudiantes realizamos cinco grupos focales, uno en cada escuela, excepto en dos de Tuxtla. Cada grupo focal tenía entre 6 y 8 participantes; se respetó la paridad de género y el rango de edad de los entrevistados. A través de esta modalidad participaron, en total, otros 32 adolescentes. Las entrevistas individuales tuvieron una duración de entre 45 y 75 minutos, y los grupos focales entre 90 y 120 minutos. Todas fueron grabadas y posteriormente transcritas íntegramente para ser codificadas y analizadas con el software N-Vivo11.

Con este programa, cuyos principios de uso se sustentan fuertemente en los lineamientos generales de la teoría fundamentada, se construyó una serie de nodos y subnodos con los cuales se codificaron todas las entrevistas y grupos focales. Estas categorías de codificación incluían algunas ya predefinidas, referidas a temas como el contexto extraescolar, el desempeño académico, la dinámica de las clases, la relación con pares y maestros y el proceso de elección de la escuela; pero además, durante el mismo proceso de codificación, el material empírico fue dando lugar a la creación de nuevas categorías más conceptuales, tales como aislamiento social, reconocimiento, estigmas y resistencias, conflictos escolares, espacios de pertenencia y la misma subjetividad dividida, entre otras. En este sentido, nuestros conceptos emergen de los datos y al mismo tiempo son usados para explicar

esos datos (Glaser y Strauss, 1967), lo cual se manifiesta en los siguientes dos apartados.

Para este artículo en particular, además del análisis de todo el corpus de material empírico se profundizó en algunas entrevistas en particular en las que se expresaba con mayor claridad esta subjetividad dividida. En una obra colectiva publicada en 2012 en la que se reúnen estudios sobre las identidades juveniles en el espacio escolar, Eduardo Weiss, su coordinador, señala que sus resultados no mostraban la “crisis de la escolaridad” observada en otros países por varias razones, entre ellas, porque “nuestros trabajos no se centran en los sectores populares urbanos más marginados, sino en los sectores populares y medios que constituyen la gran mayoría de la población escolar” (Weiss, 2012b: 16). Resulta pertinente traer esta referencia porque en este artículo nos interesa profundizar precisamente en la relación con la escuela de aquellos adolescentes más desfavorecidos y vulnerables de los sectores populares que llegan al nivel medio superior. En este sentido, la mayor parte de los 105 estudiantes que participaron en la investigación corresponden a esos sectores populares mayoritarios de la población escolar, pero de entre todos ellos encontramos algunos que corresponden a los que Weiss denomina “más marginados”, y que cada vez están más presentes en el ámbito escolar y en algunas escuelas en particular. El análisis que sigue está centrado especialmente en esos casos, los cuales, no obstante, reflejan experiencias que, tal vez con menos crudeza, están presentes en muchos otros adolescentes de los sectores populares.

En todos los casos se accedió a las escuelas con la autorización de docentes y directivos. Una vez en ellas se presentó el proyecto a los estudiantes y se les invitó a participar en él. Su participación fue absolutamente voluntaria, y las entrevistas se desarrollaron en el mismo espacio escolar. Todos los nombres que aparecen en este artículo son ficticios para preservar el anonimato de los participantes.

LA AUTENTICIDAD RECHAZADA

En los relatos iniciales de este artículo, Brandon decía que percibía cierta incomodidad de los maestros frente a su presencia, y Silvia, que en ocasiones sentía que en la escuela fingía ser otra persona. En ambos casos lo que está en duda es si lo que son corresponde con el lugar en el que se encuentran o, dicho en otros términos, si la escuela es un espacio de pertenencia para ellos. Los adolescentes son particularmente sensibles a la mirada de los otros en tanto transitan un periodo que se caracteriza por la incertidumbre, la exploración y la definición de su propio *self*. No se trata de un proceso exclusivamente psicológico sino simultáneamente dependiente de las interacciones sociales en diferentes espacios y de la información que reciben a través de ellas sobre sí mismos; “en el proceso de subjetivación, señala Weiss, son importantes la interacción con otros, las vivencias diversas y las conversaciones con compañeros y amigos que forman parte de la reflexión” (Weiss, 2012c: 136). Con estas devoluciones, y su ensamblaje en un discurso consistente, van construyendo un sentido de quiénes son realmente y cuál es su lugar en el mundo (Steinberg y Morris, 2001; Crosnoe y Johnson, 2011).

En esta línea, la mirada de la escuela sobre los adolescentes contribuye a la construcción de estas subjetividades y al mismo tiempo delimita sus espacios de pertenencia. Gran parte de este proceso depende de su capacidad de interpelación sobre los estudiantes, pero también de su capacidad de inclusión. Es decir, en las interacciones cotidianas de la experiencia escolar, los adolescentes recogen señales, materiales e insumos a partir de los cuales van construyendo una definición de sí mismos, pero también van identificando si la escuela es o no un lugar en el que encajan, un lugar al cual pueden pertenecer.

Saúl: me molestó más que nada cortarme el pelo porque esperé mucho porque en la secundaria tampoco me dejaban tener el pelo

largo, y pasando a la prepa dije “bueno, pues ya puedo tener el pelo un poco más largo”. Ya me hacía mis trenzas, ya tenía el pelo bien recogido con las trencitas bien hechas...

E: ¿de dónde habías sacado eso?

Saúl: pues nomás se me ocurrió... tenía cinco trenzas hasta acá arriba. No; eran seis de hecho, tres y tres, bien parejitas todas y bien arregladas, con el corte de pelo bien arreglado, pero pues el prefecto sí me echaba carrilla, me decía que eso era nada más para mujeres, y que quién sabe que tanto... es muy machista el prefecto de la mañana, que eso sólo era para mujeres. Y la [prefecta] de la tarde sólo me dijo: “¡córtate el pelo! No quiero que estés aquí con el pelo largo, y menos con esas trencitas” (E-72, Saúl, 15 años, Tijuana, Baja California).

Saúl tiene 15 años y cursa el segundo semestre de un bachillerato técnico en la ciudad de Tijuana. Al igual que para muchos otros adolescentes, la estética y la imagen corporal, influenciadas por los pares, los medios de comunicación, las redes sociales y figuras influyentes de la música, el deporte o el arte, tienen especial relevancia, tanto en su búsqueda identitaria como en la elaboración de la propia singularidad. El adolescente, tal como lo señalara Le Breton (2012: 41), “ensaya personajes en el guardarropa contextual de su entorno o de los medios de comunicación, en búsqueda de elementos que coincidan con él y de los cuales se apropia”. La escuela, como vemos en la cita previa, interviene en este proceso, pero en este caso estigmatiza y denigra ciertas figuras, e incluso define qué estéticas y gustos son y no son válidos en el espacio escolar. Saúl describe con precisión la forma que había dado a su peinado, la dedicación que le había puesto y la satisfacción con el resultado obtenido que, además, era producto de su propia creatividad e iniciativa; en este sentido, el rechazo de la escuela y la burla de los prefectos no sólo representa un cuestionamiento a un rasgo particular de su “apariencia” física, sino a aspectos clave de su propia subjetividad.

La pertenencia se nutre de una dimensión afectiva, pero, como ya vimos, también se construye a partir de una política de la pertenencia basada en la delimitación y mantenimiento de ciertas fronteras (Yuval-Davis, 2006). Son estas fronteras, y las relaciones de poder de las cuales emergen, las que establecen quiénes reúnen las condiciones o atributos para permanecer dentro o fuera, para pertenecer o no. En este caso, la escuela, a través de las prácticas, las relaciones y las interacciones cotidianas, excluye e incluye, sobre la base de ciertos perfiles identitarios o modelos adolescentes, qué está dispuesta (o no) a aceptar. Lo que denota el relato de Saúl o la experiencia de Luis, que se reproduce a continuación, es que al mismo tiempo que se plantea la universalización del bachillerato, la escuela continúa dominada por un modelo conservador y autoritario que excluye ciertas estéticas juveniles, especialmente (aunque no sólo) de los sectores populares.

Luis tiene la misma edad que Saúl, cursa el mismo semestre y estudia en una escuela similar, pero de la Ciudad de México; vive en Ecatepec y viaja casi dos horas para llegar a la escuela. Además, en las tardes y los fines de semana trabajaba en un tianguis, pero dos semanas antes de nuestro encuentro dejó “la chamba” porque iba mal en algunas materias y no quería descuidarlas. Frente a estas pruebas indudables de su esfuerzo por permanecer y continuar estudiando, la escuela, sin embargo, se detiene en ciertas marcas que definen la singularidad de sus estudiantes.

Luis: bueno, mi peinado en sí es... [diferente].

Ahora no me peiné así porque no me peino así para que no me digan nada.

E: ¿cómo es tu peinado?

Luis: me peino como muy abultado aquí, como estilo mohicano.

E: ¿y eso no se puede?

Luis: no, aquí no. Bueno, el maestro siempre nos decía “vete por una hoja de derivación” [y] con tres de esas hojas ya no puedes ir a campo

[se refiere a las prácticas profesionales] (E-08, Luis, 15 años, Ciudad de México).

En contraste, en el tianguis donde trabajaba nadie cuestionaba su peinado: “no, ahí sí, como quieras, hay corto también, varía, como quieras”. En el tianguis Luis se sentía cómodo, incluso seguro y contenido, sentimientos con los que suele definirse el sentido de pertenencia:

No sé si me entienda... pero como que el estándar de los tianguistas es que son muy vulgares, que son muy drogadictos, que nada más se dedican a la mafia, pero no son así, son gente muy honesta, gente muy agradable... de hecho te ayudan; en el tianguis todos entre ellos se ayudan (E-08, Luis, 15 años, Ciudad de México).

Una revalorización retórica de su otro espacio de pertenencia que por momentos siente como “su” lugar, un lugar con el que su subjetividad parece consistente y le permite manifestarse en su autenticidad. Algo similar me decía Saúl cuando le pregunté dónde era más fácil hacer amigos, si en la escuela o en la “colonia de mala muerte” (como él mismo la definió) en la que vive:

Saúl: pues es más fácil en la colonia, aquí [en la escuela] toda la gente es muy insegura. Te hacen que te presentes... [que digas] dónde vives, y entonces cuando dices “Camino verde” la gente como que... piensa lo peor. Piensan que: “¡ay!, éste es un cholo, un malandro, un asaltante, un...”.

E: ¿a ti te ha pasado eso?

Saúl: siiiii... me ha pasado, te meten en ese grupo (E-72, Saúl, 15 años, Tijuana, Baja California).

La política de la pertenencia no se limita a fijar fronteras a partir de las cuales practicar la inclusión y exclusión de unos y otros; es, al mismo tiempo, un proyecto de construcción de un tipo particular de pertenencia, no

exento de disputas y obviamente sujeto a relaciones de poder que definirán el sentido que asuma dicho proyecto (Yuval-Davis, 2006). Ahora bien, si tomamos en cuenta la reciprocidad entre pertenencia y subjetividad, resulta evidente que construir un tipo particular de pertenencia significa al mismo tiempo modelar las subjetividades de quienes serán parte de ese espacio de pertenencia. Las prácticas excluyentes al interior de la escuela marcan el rechazo de ciertos perfiles, pero también la exigencia de una reformulación radical de esas subjetividades (o, al menos, fingir ser otra persona, para retomar la expresión de Silvia). En realidad, la escuela siempre ha tenido esta pretensión, pero lo nuevo es que su capacidad de interpelación se ha reducido y al mismo tiempo se ha masificado y se ha incrementado la diversidad. Éste es uno de los grandes dilemas de la escuela de hoy: no abandonar su capacidad transformadora, su incidencia en los procesos de subjetivación de los adolescentes y, al mismo tiempo, ser receptiva y abierta a la diversidad y singularidad.

Antonsich (2010) ha hecho notar esta contradicción como una tensión no sólo presente en la escuela, sino prácticamente en todo proyecto de pertenencia. Por un lado, apunta este autor, diversos estudios sugieren que para pertenecer es necesario que las personas sientan que pueden expresar sus propias identidades y ser reconocidas, valoradas y escuchadas como parte de esa comunidad de pertenencia. Es decir, que uno pueda ser reconocido y aceptado en su propia singularidad. Pero, por otro lado, la idea misma de pertenencia suele cargarse con una retórica de la similitud, la semejanza o cierta homogeneidad entre sus miembros, lo cual atenta contra todo reconocimiento de la diferencia (Antonsich, 2010).

E: ¿te dan espacio [en la escuela] para manifestarte como eres, o a veces lo sientes como un poco...?

Martín: ¡ah, noooo! En la escuela no. Me tienen muy tachaaaado. Uno trata de hacer las cosas

bien, pero parece que te buscan acá... detalles para joderte.

E: ¿por qué?, ¿cómo percibes eso?

Martín: de un principio yo llegué con..., como yo llegué a la escuela a inscribirme pues no tenía el uniforme ¿no? Entonces yo llegué lo más pegado al uniforme ¿no?: un pantalón gris, pero holgado, pelón acá..., pues mis hoyos acá [en orejas y nariz]... Pero aquí en la escuela como que... no sé, la gente, principalmente las autoridades, me mal ven, o sea... insisto, ya cuando compré mi uniforme, entonces me decían: “no pues, que no sonríe”, “que está pelón”, “que es cholo”, cualquier cosa, pero pues así es mi manera de ser. A veces yo vengo apurado y se me olvida quitarme los aretes. Y digo: “chaaale... ¡se me olvidó quitarme los aretes!”. Y ya me regañan, o ya me dicen: “Martín, ¡los aretes, dámelos!” (E-38, Martín, 17 años, Tijuana, Baja California).

Martín es compañero de Saúl en el mismo bachillerato técnico de Tijuana, aunque es un poco más grande y sus gustos son diferentes: le gusta el rap y su ídolo es Cancervero, prefiere la ropa holgada como los cholos y tiene varios tatuajes y *piercings* en su cuerpo (también algunas autolesiones de sus primeros años de adolescencia). Pero, al igual que su compañero, y que Brandon, Silvia o Luis, siente que en la escuela es difícil presentarse tal como es, en su autenticidad.

Recordemos la frase con que Silvia iniciaba su relato en las primeras páginas de este artículo: “me sentía mejor en mi colonia, pues sentía como que mentía allá afuera [en la escuela] y aquí [en la colonia] podía ser yo misma”. En todas las experiencias que hemos venido analizando se repite esta misma idea respecto a que la escuela exige ser otro, dejar de ser uno mismo, mentir o fingir. Debemos ser claros en este punto: no se trata de una oposición a la cultura escolar al estilo de los “payasos” a los que se refieren Dubet y Martuccelli (1998) en su obra ya clásica; en todo caso, lo que observamos en estos relatos es

más cercano a lo que viven los liceístas que describen estos mismos autores: la confrontación entre la subordinación de la subjetividad y el llamado de la autenticidad. En este sentido, fingir, mentir u ocultar puede ser interpretado como un acto estratégico, pero una interpretación densa de estas narrativas nos induce a pensar que, aun siendo así, estas situaciones expresan una tensión o dilema en las subjetividades de los estudiantes derivada de una pertenencia que cuestiona su autenticidad.

Precisamente es Dubet quien señala, en una obra posterior, que “la búsqueda de autenticidad aparece [en los relatos de los jóvenes] menos de manera positiva que de manera negativa por los obstáculos que se le ponen” (Dubet, 2010: 187), tal como nosotros lo hemos visto en todos los casos reseñados. Dubet añade que la cuestión crítica es el desprecio: a través del desprecio se censura la autenticidad y se daña la propia estima. Éste será precisamente el tema del próximo apartado.

LA ESTIMA DEVALUADA

Las tensiones entre la pertenencia y la subjetividad no devienen sólo de las dificultades o los obstáculos que un proyecto de pertenencia puede imponer sobre la autenticidad de uno mismo. El desprecio, al cual Dubet se refiere como el principal obstáculo para la autenticidad, no sólo tiene un efecto por negación, por censura, por rechazo a una determinada forma de ser, sino también por su capacidad de construir o modelar subjetividades. En esta tensión, lo que se pone en juego es la propia estima de los adolescentes, la valorización de sí mismos y, en virtud de ello, el posicionamiento que les corresponde en la jerarquía social.

En un apartado previo señalé que la pertenencia es operacionalizada en los estudios sobre educación en términos de sentirse respetado, valorado y contenido en la escuela. También señalé que la exclusión puede darse al interior del propio espacio escolar a través de prácticas de estigmatización o desvalo-

rización (entre otras) por parte de diferentes actores de la comunidad educativa. Es decir, en ambos casos, el no-reconocimiento o la desvalorización atentan contra la posibilidad de pertenecer, tanto en su dimensión afectiva como social, ya sea porque se debilita el sentimiento de pertenencia o porque se los expulsa de una plena inclusión (Bayón y Saraví, 2019). Pero estas prácticas y discursos también tienen poder de subjetivación, es decir, contribuyen a dar forma a las subjetividades de los adolescentes. Las prácticas discursivas no sólo describen sino que, tal como nos enseñara Foucault, tienen capacidad de producir, de construir y de disciplinar.

Daomi: es que prácticamente yo siento que nos baja como la autoestima, porque siempre un maestro nos anda diciendo: “no, este grupo deberían de buscarse una profesión como cortar cabello, albañil, o algo así”, y siempre nos empieza a decir: “no se qué hacen aquí” (risas)...
Yano: que somos un grupo malo, yo siento que eso nos baja mucho el ánimo (GF-03, Daomi, 16 años y Yano, 17 años, Tijuana, Baja California).

Esa maestra nunca me cayó bien, de hecho llegué a discutir con ella porque no me gustaba la manera en que, en vez de que nos diera... o decía: “ay no, es que los de la mañana son mejor, es que yo les doy clase a los de la mañana y los de la mañana son mejores”. Y creo que no tienes que comparar a las personas porque cada quien trabaja y piensa de manera distinta. O nos decía: “a todos los que yo les doy clases se van a ir a la mañana, y los que no, se van a quedar en la tarde de burros”, y no es cierto, porque en la tarde yo conozco muchas personas que son súper inteligentes... No, no le veo el... la diferencia de que por qué prefiere a los de la mañana y a los de la tarde no. Siempre ha sido..., yo siempre he estudiado en la tarde, y siempre dicen que los de la tarde son unos burros y que no sé qué (E-28, Lucy, 16 años, Tijuana, Baja California).

Este tipo de referencias por parte de los docentes y personal de las escuelas hacia los estudiantes no son excepcionales, sino que han sido documentadas en diversas investigaciones (Tapia *et al.*, 2010; Bayón y Saraví, 2019). Al respecto, Tapia *et al.* (2010) señalan que tales referencias representan un elemento clave de retención o expulsión afectiva de los alumnos del espacio escolar. En efecto, el vínculo emocional-afectivo, así como el respeto recíproco son esenciales para la construcción de pertenencia. Pero, si bien en muchos casos estos aspectos son factores suficientes para expulsar a los adolescentes del espacio escolar (es decir, promover que abandonen), en otros persiste un esfuerzo por permanecer, lo cual deriva en formas de pertenencia devaluadas. En el primer relato previo, Daomi da cuenta de un profesor que les dice “no sé qué hacen aquí”, en una invitación directa a abandonar la escuela; aunque los estudiantes permanecen, lo hacen asumiendo el costo y la resignación que supone una subjetividad devaluada: asumirse como grupos que no son nada, o “los burros de la tarde”.

Para estos jóvenes, la pertenencia escolar supone un dilema entre la aceptación o el rechazo de esta subjetividad devaluada; es decir, entre la resignación, la resistencia y el retiro. Más que un dilema se trata de una tensión, porque si bien, como veremos enseguida, es posible identificar prácticas que denotan una u otra cosa, éstas con frecuencia confluyen en los mismos sujetos. Es decir, la resignación y la resistencia conviven como expresión de una subjetividad dividida. Tal como lo sugiere Dubet en relación a las facilidades y capacidades de los estudiantes de sectores dominantes para articular las distintas lógicas de acción que estructuran la experiencia escolar, “los dominados se enfrentan a un desafío mucho más difícil, cuyas tensiones se manifiestan incluso en el interior de la personalidad” (Dubet, 2010: 190).

Volvamos a la experiencia de Luis por un momento, aquel adolescente de corte de pelo estilo mohicano a quien hicimos referencia en

el apartado anterior. Luis estudia en un bachillerato con formación técnica en enfermería perteneciente a un subsistema escolar sobre el cual pesa una fuerte estigmatización y desvalorización social. Como muchos otros adolescentes, su ingreso a este bachillerato no fue por elección, sino que fue la opción en la cual encontró un lugar en virtud de los puntos obtenidos en el examen para acceder a la educación media superior. Sobre la especialización técnica que estaba estudiando, Luis me decía:

Luis: pues la verdad, no me lo tome a mal, pero sí, es como que eres “gato” del doctor... Ellos saben hacer lo que hacemos nosotros, pero ellos no lo hacen porque para eso estamos nosotros.

E: ¿y eso no te gusta o qué?

Luis: ¡pues no! Porque por ejemplo nosotros vamos a llevarles las vasijas, una vasija para que hagan pipí, popó, vamos a tener que llevarlas a higienizar, vamos a tener que bañarlos si sus parientes no quieren bañarlos, vamos a hacer todo...

E: ¿y no has pensado en cambiarte?

Luis: el maestro de química, que he hablado algunas veces con él, me decía... porque él es muy religioso, me decía que, si Dios te había puesto en un lugar, lo tienes que terminar, y entonces si Él me puso aquí debo de terminarlo ¿no? Por algo me quedé aquí ¿no? Más que nada por mis aciertos, por los aciertos que tuve [en el examen]. Sí, es muy triste, pero es así (E-08, Luis, 15 años, Ciudad de México).

El sentimiento de tristeza que expresa Luis deriva de la inevitable resignación y del reconocimiento de su posición subalterna, pero además socialmente desvalorizada y despreciada. La pertenencia a la escuela parece suponer, al mismo tiempo, la aceptación de una subjetividad devaluada, situación que seguramente podría evitar en el tianguis. Esto representa una “prueba” para la continuidad escolar y, simultáneamente, un cuestionamiento a una subjetividad en proceso de conformación.

En otros momentos, en cambio, los estudiantes apuestan a participar en el juego escolar y meritocrático, y resistir desde allí la aceptación de una subjetividad devaluada (otra respuesta, más frecuente, es romper o abandonar el juego: el retiro). Algo de esto es lo que podemos leer en los relatos siguientes de Emilia y Saúl:

Emilia: ah ... antes me desagradaba entrar a las clases, porque llevé un tiempo donde mis amigos me decían: “ven, ¡no entres a clases!”. Y pues ahora cuando los profesores me dicen que me eché a perder... pues les voy a demostrar que no es así.

E: ¿te han dicho eso los profesores?

Emilia: sí. La mayoría de los profesores me tiran indirectas ... me dicen: te echaste a perder. Y no sé... me hace sentir mal. Y pues hace rato pasó eso... y pues... me quedó algo adentro... como decirle al profe de geometría de frente que no, que no va a ser así. Quizás sí me descarrilé un poquito, pero les voy a demostrar a ellos y a mi mamá que no, que puedo cambiar... para bien (E-67, Emilia, 15 años, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas).

Saúl: ¡ah sí!, yo quiero estudiar y trabajar y terminar toda mi carrera. Quiero estudiar hasta la universidad. Lo que tengo más que nada propuesto aparte de esto es callarles la boca a mis padres, y a mi hermano y a mis hermanas.

E: ¿en qué sentido?

Saúl: porque me dijeron que yo no iba a terminar ni la prepa. Por las calificaciones, por como voy. Me dijeron: “tú no vas ni a terminar la prepa...”. ¿Cómo quieren que yo suba mis calificaciones si en vez de darme ánimo me dan un bajón diciendo: no, ¡tú ni la prepa vas a terminar!... Y yo le dije a mi mamá: “te voy a callar la boca. No me estés diciendo así que quién sabe qué... ya te dije”. Se enojó, porque fue como si yo le estuviera retando, pues... y pues prácticamente sí la estoy retando. Porque en vez de estimularte te dan un bajón y es tu propia familia. No duele que te lo digan tus amigos... tu propia mamá que te diga eso, tu propia madre:

no vas a terminar ni la prepa... sí te duele (E-72, Saúl, 15 años, Tijuana, Baja California).

En todos estos relatos, aun en aquéllos que expresan un intento de resistencia, la subjetividad dividida se expresa a través de una dimensión emocional. La tristeza, el sentirse mal o el dolor, que no es físico, parecen ser consecuencia de una subjetividad devaluada que no termina de aceptarse, pero tampoco es definitivamente borrada del propio *self*. May (2011) ha señalado que una de las principales diferencias entre el concepto de habitus y el de pertenencia es que este último valoriza el contenido emocional de las interacciones; y el de Saúl es un ejemplo de ello. No se trata sólo de sentirse desubicado en el espacio escolar (como un pez fuera de la pecera), sino de la carga emocional de las interacciones que allí se tejen. En este caso, además, esta carga emocional coincide con lo que podríamos entender como una dimensión emocional de la condición de clase: los sentimientos emergentes están asociados a una subjetividad subalterna.

CONCLUSIÓN

La construcción de pertenencia escolar es hoy uno de los grandes desafíos de la escuela contemporánea (Miranda, 2012). Distintos factores como el debilitamiento de su capacidad de interpelación, la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales, la pérdida de reconocimiento del docente y el distanciamiento de la institucionalidad escolar respecto a culturas juveniles emergentes, entre otros, dificultan que la escuela se constituya en un espacio de pertenencia para quienes la integran, y especialmente para sus estudiantes. Estas dificultades, sin embargo, se acentúan cuando nos referimos a nuevos contingentes de adolescentes antes excluidos del sistema educativo.

Por un lado, emergen múltiples conflictos entre estos adolescentes y sus escuelas, como si se tratara de sujetos que no corresponden a esos espacios, que están “des-ubicados” o

“fuera de lugar”. Por otro lado, sin embargo, la obligatoriedad de la educación media hace que la escuela se constituya en un espacio obligatorio y legítimo para estos nuevos sujetos. Como resultado, las escuelas, pero también los propios adolescentes, resultan presos de esta tensión.

Las escuelas se debaten entre adaptarse a estos nuevos públicos adolescentes o persistir en su capacidad “transformadora” y “normalizadora” de subjetividades; los estudiantes, por su parte, se cuestionan si el compromiso y vínculo con la escuela es compatible con sus formas de ser, estilos y habitus heredados o si deben resignarse a su devaluación y rechazo. El análisis previo sugiere que la complejidad de este desafío reside precisamente en que no se trata de optar por una u otra de estas alternativas, sino de encontrar una respuesta que las contenga a todas. La presencia de lo que he denominado “subjetividades divididas” expresa y es resultado de este dilema aún irresuelto.

En este artículo argumenté que la pertenencia debía ser concebida como un proceso, es decir, como un estado en construcción, antes que como una cualidad o condición estática y unívoca del individuo. Un proceso de construcción en el cual, además, confluyen dimensiones subjetivas y sociales. La construcción de pertenencia a un determinado espacio (ya sea físico-material, institucional, o social) incide directamente y al mismo tiempo sobre el proceso de subjetivación, lo cual resulta particularmente relevante en la adolescencia.

La pertenencia escolar, en muchas escuelas al menos, parece sustentarse todavía en cierta idea de homogeneidad constituida en torno a una figura preconcebida de adolescente; los estudiantes que no responden a estos parámetros son rechazados, desvalorizados o despreciados. Tal como señala Páramo (2016: 55): “por encima de todo, se exige normalidad, normalidad y más normalidad, se desalientan —e incluso se sancionan— las singularidades y las diferencias, así como las conductas poco apropiadas en función de los estándares de

normalidad”. Frente a este escenario emergen las subjetividades divididas: adolescentes que fingen ser otros en la escuela, que aceptan y al mismo tiempo resisten la censura de su autenticidad y la devaluación de su subjetividad. Estas contradicciones pueden permanecer como tensiones latentes y manifestarse en conflictos escolares y malestares subjetivos, o bien resolverse ya sea a través de la resignación a la normalización o del abandono escolar. Ninguna de estas alternativas, es obvio, representa una respuesta satisfactoria ni deseable para la escuela que imaginamos.

Francisco Miranda (2012: 71) ha hecho notar “la necesidad de una nueva revolución

educativa que no sólo debe atender la escolarización de masas, sino a subjetividades más contradictorias y dispersas, socialmente diferenciadas y con expectativas y sentidos de mayor diversidad”. En efecto, el desafío consiste en que la escuela promueva un espacio de pertenencia sustentado en la diversidad, el reconocimiento y la participación, y al mismo tiempo acompañe y enriquezca emocional, social y académicamente los procesos de subjetivación adolescente. En esta dirección, hacer de la escuela un espacio de mayor diálogo, empatía y reconocimiento recíproco entre docentes y estudiantes resulta imprescindible para poder iniciar este camino.

REFERENCIAS

- ANTONSICH, Marco (2010), “Searching for Belonging. An analytical framework”, *Geography Compass*, vol. 4, núm. 6, pp. 644-659.
- AQUINO, Alejandra (2013), “La subjetividad a debate”, *Sociológica*, vol. 29, núm. 80, pp. 259-278.
- BAUMEISTER, Roy y Mark Leary (1995), “The Need to Belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation”, *Psychological Bulletin*, vol. 117, núm. 3, pp. 497-529.
- BAYÓN, María Cristina y Gonzalo A. Saraví (2019), “La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias”, *Desacatos*, núm. 59, pp. 68-85.
- BIEHL, Joao, Byron Good y Arthur Kleinman (2007), “Introduction. Rethinking subjectivity”, en Joao Biehl, Byron Good y Arthur Kleinman (eds.), *Subjectivity. Ethnographic investigations*, Berkeley, University of California Press, pp. 1-24.
- BOURDIEU, Pierre (2007), “Las contradicciones de la herencia”, en Pierre Bourdieu (ed.), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 443-448.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CROSNOE, Robert y Monica K. Johnson (2011), “Research on Adolescence in the Twenty First Century”, *Annual Review of Sociology*, vol. 37, núm. 1, pp. 439-460.
- CUERVO, Hernán y Johanna Wyn (2017), “A Longitudinal Analysis of Belonging: Temporal, performative and relational practices by young people in rural Australia”, *Young*, vol. 25, núm. 3, pp. 219-234.
- DAYRELL, Juárez (2007), “A scola ‘faz’ a juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 100, pp. 1105-1128.
- DELGADO, Melissa, Andrea Ettekal, Sandra Simpkins y David Schaefer (2016), “How do my Friends Matter? Examining latino adolescents’ friendships, school belonging, and academic achievement”, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 45, núm. 6, pp. 1110-1125.
- DUBET, François (2010), *Sociología de la experiencia*, Madrid, Editorial Complutense/Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- FINN, Jeremy (1989), “Withdrawing from School”, *Review of Educational Research*, vol. 59, núm. 2, pp. 117-142.
- FREDRICKS, Jennifer, Phyllis Blumenfeld y Alison Paris (2004), “School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence”, *Review of Educational Research*, vol. 74, núm. 1, pp. 59-109.
- GLASER, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- GRIJALVA, Olga (2012), “Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles”, en Eduardo Weiss (ed.), *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, pp. 211-242.
- GUERRA, Ma. Irene (2009), *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares*, México, ANUIES.

- GUERRA, Ma. Irene (2012), "Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida", en Eduardo Weiss (ed.), *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, pp. 243-266.
- GUERRA, Ma. Irene y Ma. Elsa Guerrero (2012), "¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato", en Eduardo Weiss (ed.), *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, pp. 33-62.
- GUZMÁN GÓMEZ, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (2015), "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017), *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*, México, INEE.
- JOHNSON, Lisa (2009), "School Contexts and Student Belonging: A mixed methods study of an innovative high school", *School Community Journal*, vol. 19, núm. 1, pp. 99-118.
- KIEFER, Sarah, Kathleen Alley y Cheryl Ellerbrock (2015), "Teacher and Peer Support for Young Adolescents' Motivation, Engagement, and School Belonging", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 38, núm. 8, pp. 1-18.
- LE BRETON, David (2012), *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- LEÃO, Geraldo, Juarez T. Dayrell y Juliana dos Reis (2011), "Juventudes, projetos de vida e ensino médio", *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 117, pp. 1067-1084.
- MARTÍNEZ, Silvia y Rafael Quiroz (2007), "Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, pp. 261-281.
- MAY, Vanessa (2011), "Self, Belonging and Social Change", *Sociology*, vol. 45, núm. 3, pp. 363-378.
- MIRANDA, Francisco (2012), "Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 3, núm. 3, pp. 71-84.
- O'BRIEN, Kelly-Ann y Terry Bowles, (2013), "The Importance of Belonging for Adolescents in Secondary School Settings", *The European Journal of Social and Behavioral Sciences*, vol. 5, núm. 2, pp. 976-985.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017), *PISA 2015 Results*, vol. III: *Students' well-being*, París, OECD Publishing.
- ORTNER, Sherry (2005), "Subjectivity and Cultural Critique", *Anthropological Theory*, vol. 5, núm. 1, pp. 31-52.
- PÁRAMO Riestra, Martha (2016), *Cuando los maestros nos interrumpen dando clases. El malestar en la escuela*, México, UNAM/SEP, Colección Escuela y Juventud.
- PAULIN, Horacio, Guido García Bastán, Florencia D'Aloisio, Rafael Carreras y Valentina Arce Castello (2017), "Jóvenes, menosprecio y reconocimientos en la escuela y en el barrio", *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, vol. 3, núm. 9, pp. 343-358.
- REAY, Diane (2002), "Shaun's Story: Troubling discourses of white working-class masculinities", *Gender and Education*, vol. 14, núm. 3, pp. 221-234.
- REAY, Diane, Gill Crozier y John Clayton (2009), "Strangers in Paradise? Working-class students in elite universities", *Sociology*, vol. 43, núm. 6, pp. 1103-1121.
- SARAVÍ, Gonzalo A. (2007), "Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina", en Gonzalo A. Saraví (ed.), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros/CIESAS, pp. 29-52.
- SARAVÍ, Gonzalo A., María Cristina Bayón y Marta Cristina Azaola (2020), "Constructing School Belonging(s) in Disadvantaged Urban Spaces: Adolescents' experiences and narratives in Mexico City", *Youth and Society*, vol. 52, núm. 7, pp. 1107-1127.
- SLATEN, Christopher, Jonathan Ferguson, Kelly Allen, Dianne-Vella Brodrick y Lee Waters (2016), "School Belonging: A review of the history, current trends, and future directions", *The Educational and Developmental Psychologist*, vol. 33, núm. 1, pp. 1-15.
- STEINBERG, Laurence y Amanda Morris (2001), "Adolescent Development", *Annual Review of Psychology*, vol. 52, núm. 1, pp. 83-110.
- TAPIA GARCÍA, Guillermo, Josefina Pantoja Palacios y Cecilia Fierro Evans (2010), "¿La escuela hace la diferencia?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, pp. 197-225.
- TARABINI, Aina, Judith Jacovkis y Alejandro Montes (2018), "Factors in Educational Exclusion: Including the voice of the youth", *Journal of Youth Studies*, vol. 21, núm. 6, pp. 836-851.
- WEISS, Eduardo (2012a) (ed.), *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES.
- WEISS, Eduardo (2012b), "Introducción", en Eduardo Weiss (ed.), *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, pp. 7-32.
- WEISS, Eduardo (2012c), "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 135, pp. 134-148.
- YUVAL-DAVIS, Nira (2006), "Belonging and the Politics of Belonging", *Patterns of Prejudice*, vol. 40, núm. 3, pp. 197-214.

La construcción de las masculinidades en la escuela

Un estudio etnográfico en 6° de primaria

IRIANA SÁNCHEZ ÁLVAREZ* | CARMEN RODRÍGUEZ-MENÉNDEZ**

Los contextos escolares son lugares donde se negocian y construyen múltiples masculinidades y feminidades a través de las dinámicas de relación que se establecen en el grupo de iguales. En este artículo se muestran los resultados de una investigación sobre la construcción de las masculinidades en educación primaria. Para el estudio se realizó una etnografía escolar en un aula de 6° de primaria de una escuela urbana en Asturias (España). El trabajo de campo se llevó a cabo con 6 grupos de discusión y 12 entrevistas individuales. Los resultados confirman la existencia de distintas masculinidades que son reguladas a través del grupo de iguales, donde la masculinidad hegemónica se sitúa en la cúspide de la jerarquía de género. Además, otras masculinidades (subordinada, pretendiente, invisible) se construyen con relación a la hegemónica mediante un complejo y contradictorio proceso de negociación, caracterizado por evitar la confrontación con los chicos hegemónicos.

School contexts are places where multiple masculinities and femininities are “negotiated” with and built through the relationship dynamics established within groups of peers. This article shows the results of an investigation on the construction of masculinities in primary education. To conduct the present study, we carried out a school ethnography in a 6th grade classroom from an urban school located in Asturias (Spain). The field work was carried out with 6 discussion groups and 12 individual interviews. The results confirm the existence of different kinds of masculinities which are regulated through the peer group, where the hegemonic masculinity is located at the top of the gender hierarchy. In addition, other masculinities (subordinate, claimant, invisible) are constructed in relation to the hegemonic masculinity, through a complex and contradictory process of negotiation, characterized by avoiding confrontation with the hegemonic boys.

Palabras clave

Género
Investigación cualitativa
Etnografía
Masculinidad hegemónica
Educación básica

Keywords

Gender
Qualitative research
Ethnography
Hegemonic masculinity
Basic education

Recibido: 23 de febrero de 2021 | Aceptado: 2 de noviembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60280>

* Profesora asociada de la Universidad de Oviedo (España). Doctora en Pedagogía. Línea de investigación: género y educación. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con C. Rodríguez y O. García), “La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades”, *Retos*, núm. 38, pp. 143-150; (2018), “Aproximación etnográfica a la construcción de las identidades femeninas y masculinas en educación primaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 4, pp. 1025-1039. CE: sancheziriana@uniovi.es

** Profesora titular de la Universidad de Oviedo. Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: género y educación; familia y educación. Publicación reciente: (2020, en coautoría con I. Sánchez y O. García), “La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades”, *Retos*, núm. 38, pp. 143-150. CE: carmenrm@uniovi.es

MARCO TEÓRICO

Niños y niñas pasan muchas horas al día en la escuela, por lo cual las aulas se convierten en contextos de socialización donde se construyen y negocian las masculinidades y las feminidades. Existe un modelo dominante de masculinidad —masculinidad hegemónica— que condiciona el tipo de relaciones e interacciones al determinar un modelo ideal de ser niño. En este sentido, el grupo de iguales actúa como elemento regulador y controlador del desarrollo de las identidades de género (McCarry, 2010; Smith, 2007; Swain, 2003, 2004) a través de los distintos recursos y estrategias que los niños ponen en juego en el contexto de sus interacciones cotidianas.

Dentro de estos recursos debemos mencionar la importancia de los significados sociales que algunos varones proporcionan al cuerpo y que influye en la construcción de las masculinidades. El cuerpo funciona como un visor, o un espejo, de lo que los niños quieren llegar a ser, por lo que es usado como expresión de masculinidad hegemónica y para ello se expone a situaciones violentas, en ocasiones sin razón alguna y de forma fortuita (Morris, 2008; Swain, 2004). Asimismo, los participantes en el estudio de McCarry (2010) consideran aceptable el uso de la violencia física y el abuso en las relaciones interpersonales como algo natural en los chicos.

Si hablamos de cuerpo y de masculinidad también es preciso referirse a las posturas corporales, puesto que los niños exhiben su masculinidad hegemónica mediante determinadas expresiones corporales, altamente sexualizadas (Renold, 2000, 2003; Skelton, 1997). Del mismo modo, la estética en la presentación del cuerpo ante los demás ocupa un lugar privilegiado en los contextos de interacción; en este sentido, la ropa es un componente que ayuda en la construcción de las identidades masculinas (Swain, 2002; 2003;

2004), pues vestirse de forma adecuada ayuda a adquirir un sentimiento de identidad colectiva en los centros escolares. El tipo de calzado, pantalones y sudaderas, así como el hecho de amoldarse, en mayor o menor medida, a la forma de vestir de los niños populares, son elementos que se asocian a estar en un nivel u otro de la jerarquía masculina escolar.

Al mismo tiempo, no se puede separar cuerpo masculino de actividad deportiva: la masculinidad hegemónica se construye a través del deporte, mientras que se estigmatiza y humilla a los niños que no son buenos deportistas, o aun peor, a quienes no les gustan los deportes típicamente masculinos, como el fútbol (Campbell *et al.*, 2016; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Renold, 1997, 2004; Skelton, 1997, 2000; Smith, 2007; Swain, 2000, 2003, 2004, 2006).

Asimismo, diversas investigaciones han analizado la relación de la masculinidad hegemónica con el rendimiento académico. En este sentido, la norma que suele regir en buena parte de los centros escolares es una situación en la que demostrar que se es inteligente y se obtienen buenos resultados académicos sin esfuerzo aparente se contempla como una virtud “masculina” que perjudica a quienes no son demasiado “masculinos” porque son estudiosos (Jackson, 2002; Morris, 2008; Warrington y Younger, 2010). De forma que una cosa es demostrar que eres inteligente y otra distinta que eres un “empollón”;¹ el esfuerzo académico es denostado porque se entiende que es una cualidad femenina (Renold, 2001; 2004). Sobre el particular debemos destacar el trabajo de Francis (2010), quien indica que la hegemonía de la masculinidad se ve reflejada en los alumnos denominados “cerebritos”, encasillados como “amanerados”, víctimas de homofobia y *bullying*.

Otro de los recursos clave que se manifiesta con rotundidad en las interacciones escolares es la heterosexualidad como condición inalterable de la masculinidad hegemónica

¹ Es un adjetivo despectivo dicho de un o una estudiante que estudia mucho y se distingue más por ser aplicado y estar atento en las clases que por su talento.

(Dalley-Trim, 2007; Kehily y Nayak, 1997; Renold, 2000; 2003). Redman (1996) explica cómo los niños se ven empujados, de una forma acaso involuntaria e inconsciente, a un tipo de masculinidad heterosexual. En su estudio, era común que los niños intentaran mostrar a otros niños su heterosexualidad “morreándose”² en sitios públicos con alguna niña, lo que les permitía alardear de su virilidad. En este sentido, del estudio de Renold (2000; 2003; ver también Kehily y Nayak, 1997) se concluye que la mayoría de los niños comienzan a definir su heterosexualidad a través de fantasías y deseos heterosexuales con trazos de misoginia donde se cosifica a las chicas, además de mostrar una conducta y una actitud anti-gay en relación a otros niños.

Del mismo modo, Chambers *et al.* (2004; ver también Renold, 2003) afirman que el discurso homofóbico y misógino es utilizado por los niños como forma de vigilar la orientación masculina heterosexual de su grupo. Para lograrlo subordinan y humillan a las niñas y a algunos niños que no encajan o no están de acuerdo con el poder de la masculinidad hegemónica heterosexual. En muchas ocasiones, los chicos utilizan el humor jocoso, las burlas, las historias y el insulto como forma de consolidar su masculinidad heterosexual dominante (Renold, 2003; Swain, 2004). En este sentido, Kehily y Nayak (1997) comprobaron cómo los chicos utilizaban bromas sexistas contra sus compañeras de forma habitual, además de insultos a las madres y hermanas de aquellos niños que eran percibidos como menos “machos”. Es más, Robinson (2005) concluye que en el acoso verbal incluso se utiliza a las chicas como forma de diversión, pues se entiende como una broma para paliar el aburrimiento de las clases. Este tipo de “actuaciones humorísticas” (Dalley-Trim, 2007) o “violencia divertida” (Huuki *et al.*, 2010) se utiliza para monopolizar, de forma disruptiva, las actuaciones del aula, las conversaciones y los espacios de

recreo, y actúan como forma de reforzar los discursos heteronormativos y misóginos.

En resumen, los códigos sociales de género que operan en los centros escolares regulan las experiencias del alumnado (Kehily, 2001) y, por tanto, alimentan los roles esquemáticos de género. En este sentido, Swain (2003; ver también Renold, 2004) afirma que la construcción de los procesos identitarios de los niños que no se adaptan a los requerimientos de la masculinidad hegemónica no es fácil, puesto que sus experiencias de interacción son, generalmente, negativas y ridiculizadas por quienes ostentan una posición de poder fundada en la masculinidad hegemónica.

En este contexto, los niños con masculinidades marginadas o subordinadas desarrollan estrategias para neutralizar sus cualidades “menos” masculinas y adaptarse al entorno escolar. Renold (2001; 2004) indica que los chicos con masculinidades alternativas suelen apartarse de los grupos de chicos populares o hegemónicos en un intento de evitar burlas e insultos, y forman grupos compactos para defenderse de las burlas. Asimismo, algunos intentan evitar la marginación “compensando” algunas de sus características, como es el caso de los ejemplos expuestos por Renold (2001; 2004) o Robinson (2005) de un niño aficionado al ballet, pero que tenía novia, o un niño que se preocupaba por sus estudios, pero que también se esforzaba por ser bueno en el fútbol. Finalmente, Renold (2002; 2004) relata que aquellos chicos de su estudio que ostentaban un bajo estatus en la jerarquía masculina también ridiculizaban a las chicas y remarcaban su diferencia respecto a lo femenino en un intento por obtener puntos a su favor y escalar en la jerarquía masculina.

En conclusión, Swain (2006) expone que existen muchas formas de clasificar las masculinidades. Cada una de estas etiquetas capta, de forma simbólica, un modo de entender la masculinidad y de hacerse masculino, al tiempo

² Término vulgar y coloquial utilizado especialmente por los y las jóvenes para referirse al acto de besar a alguien en la boca de forma insistente o prolongada.

que expresan las diferentes penalizaciones que se tendrán por traspasar la barrera hegemónica. Así, existen muchos conceptos para exponer los diferentes estatus de las masculinidades escolares: están los “guays”, los “futbolistas”, los “pringaos”, los “frikies”, los “violentos”, los “mariquitas”, etc. En este contexto, el objetivo de nuestra investigación etnográfica ha sido analizar el modo en que se construyen las distintas masculinidades en un aula de 6° de primaria de un colegio urbano.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Contexto y participantes

Se realizó una etnografía como método cualitativo que utiliza la observación profunda y la descripción para estudiar la cultura de un centro escolar de educación primaria en el que la heterogeneidad era evidente en cuanto a procedencia geográfica del alumnado. Los niños y las niñas pertenecían al último curso de educación primaria (6°) y tenían 11 o 12 años. Aunque en el centro el ambiente era multicultural, en el aula predominaban niños y niñas de nacionalidad española, a excepción de un niño ruso, otro colombiano y uno de origen marroquí.

Tras los primeros días de estancia en el campo, seleccionamos los grupos de 5° y 6° de primaria para la observación, pero finalmente nos quedamos exclusivamente con 6° por las dificultades temporales de la investigadora para realizar la observación en ambos grupos. Por otro lado, se consideró que era necesario estar a tiempo completo con los mismos niños y niñas para que la observación tuviera validez. Las disciplinas académicas a las que teníamos acceso eran aquéllas que eran impartidas por la tutora quien, además, era la directora del centro. En la clase había 13 niños y 13 niñas.

Instrumentos de recogida de datos

La observación participante, cuyos datos se volcaron en notas que se transcribieron a un diario de campo, fue el principal instrumento para recoger los datos. Se asistió a las clases

desde mediados del mes de noviembre hasta mediados del mes de mayo de 2017, durante tres días a la semana. Se adoptó un rol de observadora participante en todo el contexto escolar para poder observar y constatar los comportamientos e interacciones del alumnado.

También se realizaron cuatro grupos de discusión configurados por seis estudiantes cada uno y 12 entrevistas individuales semiestructuradas. Las preguntas planteadas se formularon de forma clara y concisa, directa y breve, además de tener un carácter abierto, es decir, que favorecieran que las respuestas de los participantes no fueran sesgadas o dirigidas. Con estas preguntas, además, evitamos que los niños y las niñas contestaran lo que creían que era “políticamente” correcto. Aunque durante las conversaciones siempre se intentó evitar las desviaciones, la naturalidad con que se realizaron provocó, en algunos momentos, que el orden programado para las preguntas se alterara, e incluso algunas se modificaron a medida que la conversación se hacía más intensa y fluida. Las preguntas versaron acerca de aspectos generales relacionados con el proceso de construcción de las identidades de género, así como sobre cuestiones más específicas sobre las dinámicas de interacción dentro del grupo-clase, siempre enfocadas desde la perspectiva de género. Tanto las entrevistas individuales como los grupos de discusión fueron grabados para, posteriormente, ser transcritos.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de contenido cualitativo se inició con el examen y categorización del texto obtenido del diario de campo, los grupos de discusión y las entrevistas individuales. En varias ocasiones se leyó toda la información, y esta tarea se repitió en diversos momentos del proceso de análisis de contenido. También se descartó parte del material recogido por su escasa relevancia para el objeto de estudio. Una vez elaborado el sistema de categorías con toda la información clasificada en ellas, se infirieron

enunciados descriptivos. Finalmente, estos enunciados fueron interpretados y explicados a partir del contraste con la literatura existente, lo que nos ayudó a lograr la formulación teórica y explicativa de los mismos.

RESULTADOS

La masculinidad hegemónica en acción: el caso de Miguel y Jaime

En nuestra etnografía la estrategia masculinizante por antonomasia es la aptitud para jugar al fútbol. Aquellos niños que ostentan los atributos de la masculinidad hegemónica destacan por sus habilidades futbolísticas por encima del resto de sus compañeros. Así, Miguel y Jaime son muy buenos futbolistas y su masculinidad hegemónica se hace notar:

...pues de mis compañeros es Miguel y es también Jaime que son amigos. Bueno, creo que son los más conocidos de la clase, juegan fútbol muy bien...

mira... esa es fácil porque de críos es Miguel y algo Jaime también, hay más que son buenos en el fútbol y tal pero esos dos...

Miguel y Jaime, son lo más... y juegan genial a fútbol y son como unos capitanes del grupo (entrevistas individuales).

Asimismo, otro recurso que los niños hegemónicos ponen en juego para mantener su estatus dentro del grupo es el desarrollo de conductas disruptivas. Miguel, Jaime y el resto de su grupo de confianza se mueven por el aula con total libertad, sin ningún control. Los insultos, peleas, chantajes, amenazas e, incluso, las agresiones físicas son sus conductas habituales. En el siguiente fragmento del diario de campo se muestra cómo Jaime y Miguel, con la complicidad de otros niños, intentan sabotear una de las clases de lengua mediante la exhibición de actitudes violentas. Estas actitudes pretenden mostrar su fuerza en público en un intento de exhibir su masculinidad:

En la clase de biblioteca la maestra les está explicando que, por la cercanía con el festival de la paz (baile y un rap), se suspenderá la clase de educación física para ponerse con los ensayos. Ante este anuncio Miguel y Jaime empezaron a protestar y hacer aspavientos en voz alta, Samuel y otros también estaban siguiendo la protesta. Miguel llegó casi al llanto: “no quiero bailar, es una mierda de baile, quiero ir a educación física”, así continuó durante prácticamente todo el ensayo... Jaime también protestaba e intentaba argumentar sus razones sobre lo necesario de esa clase... En el círculo que tenían que formar para hacer el baile los dos niños no participaban, estaban quietos y sin cantar ni bailar, seguían molestos; Miguel estaba tirado en el suelo en un intento por sabotear el ensayo.

De igual manera, otra de las características que necesitan los niños que pretenden mostrar su masculinidad es hablar sobre chicas, aunque siempre refiriéndose a su físico: “esa sí que está buena tío, menudas tetas... jajajja”; “la que está buena es la amiga de Mónica” (diario de campo). Frases y expresiones de este tipo inundan sus conversaciones, acompañadas de risas y adjetivos sexistas. Les cuesta hablar de relaciones porque parece que no tienen muy claro qué deben decir o qué relaciones pueden tener con las niñas. Hay una expresión constante, mediante la broma y el insulto, de un menosprecio hacia las chicas de la clase. Las niñas lo perciben con claridad y lo comentan en los grupos de discusión; también se recoge en el diario de campo:

E: ¿por qué decís que no estáis cómodas?, ¿qué hacen o dicen para molestaros?

N1(niña): insultan en todos los sitios, por todo, son un asco.

N4 (niña): son los insultos, son tontos, siempre insultando sobre todo en educación física, si haces algo mal...yo paso de hacer nada ya...

N5 (niña): pues los insultos... siempre insultan, estamos hasta las narices.

Salimos de clase de lengua para ir hacia educación física... Bajando por las escaleras Miguel y Jaime bajaban corriendo y gritando, a lo que algunas niñas protestaron porque las habían empujado mientras bajaban... Un grupo de niñas bajaba comentando que estaban cansadas de que las empujaran y las trataran como tontas...

Asimismo, los niños que son líderes del aula se caracterizan por ser personas sin interés por aprender o por sus calificaciones, de forma que si fallan académicamente pueden atribuir públicamente su fallo a su falta de esfuerzo, más que a su poca habilidad, y si tienen éxito escolar pueden mostrarse como triunfadores que no se han esforzado, lo cual es signo de genialidad:

E: ¿tú no haces los deberes?, ¿no estudias?

M: ...bueno... yo hago los deberes [risas] no siempre, ¿vale?... pero no mucho rato y a veces por la mañana... si me pregunta mi madre le digo que tengo pocos o que no tengo o eso... no sé, lo justo... pero tengo que ir a entrenar y eso no lo voy a dejar... ¿o qué?

J: ¡bah! Yo los hago porque mi madre me mira la libreta y Pilar se lo dice en las notas de la agenda, luego sí que no me deja salir ni nada, aunque como los hago rápido pa jugar y eso, a veces no van muy curiosos...[risas].

Los niños como Jaime y Miguel, que ostentan una masculinidad hegemónica, muestran un gran desapego por las tareas escolares; quieren demostrar que estudiar es algo a lo que les obligan. Entre el grupo de niños ser despreocupado en sus estudios, e incluso repetir curso, son sinónimos de masculinidad hegemónica, de forma que quienes pertenecen a este grupo manifiestan un claro desapego hacia las normas escolares.

Finalmente, debemos destacar la presentación del cuerpo ante los demás, y para ello usan las prendas de vestir como recurso potenciador

de la masculinidad. En nuestra aula, absolutamente todos los niños que forman parte del grupo hegemónico se caracterizan por evitar la vestimenta “pija”.³ Se visten de forma deportiva, con sudaderas, playeros, pantalones anchos, gorras, etc., como las estrellas de la música rap. Es más, este estilo es seguido por todos los estudiantes del aula. Este último aspecto también pone de manifiesto que ostentar un único recurso, en este caso la ropa, no es suficiente para poder formar parte del grupo hegemónico.

Otras masculinidades hegemónicas: los casos de Samir y Sebas

En este apartado prestamos atención al caso de dos chicos que ocupan una posición elevada en la jerarquía, pese a no ostentar todos los atributos de la masculinidad hegemónica. Samir se incorporó a mitad de curso y se convirtió en uno de los líderes de la clase. Muestra una masculinidad hegemónica en algunos aspectos porque cuida su aspecto físico (sigue la estética de los cantantes de grupos de reguetón), es deportista, tiene éxito con las chicas —algo novedoso en la clase, puesto que para las niñas del aula sus compañeros no son atractivos—, además, no es brillante en los estudios. Este niño eclipsó la popularidad de Miguel y de Jaime, al menos durante unos días; sin embargo, la actitud de los líderes no fue de oposición o rivalidad, sino de admiración y complicidad:

En educación física Samir demostró sus dotes deportivas y todos los niños competían por estar a su lado, incluso Miguel y Jaime querían demostrarle su poder; parecían encantados y algo abrumados por la nueva competencia. En el caso de Samir estar con las chicas no es feminizador, todo lo contrario, es masculinizante. Los chicos quieren imitarle, ninguno de los chicos con masculinidad hegemónica pone en duda su masculinidad o le llama “maricón”. Tampoco para las chicas es poco

³ Es un término coloquial y despectivo que hace referencia a una persona que, en su forma de vestir, modales, lenguaje, etc., manifiesta gustos propios de una clase social adinerada.

masculino, ya que sigue los patrones hegemónicos masculinos, como tener interés en el deporte, y demuestra fuerza física, al tiempo que no es demasiado brillante en los estudios.

Diversas investigaciones indican que acercarse a las chicas es un recurso que dota de popularidad a los niños dentro de la clase (Martino, 1999); no obstante, en el caso de nuestra aula solamente Samir utiliza ese recurso. La relación de Samir con las chicas es buena, no hay insultos ni golpes, pero no son sus iguales ni sus amigas, pues el flirteo es su patrón de comportamiento. Tiene una idea de la mujer/novia para ligar, es decir, su comportamiento tiene el objetivo de sentirse más masculino entre las chicas, su idea es misógina respecto a ellas. Se le hizo una pequeña entrevista para comprobar qué tal era su relación con sus compañeras y nos dijo lo siguiente:

E: ¿qué te parecen las chicas de la clase?, ¿qué tal llevas con ellas?

S: las tías son guapas, bueno algunas... me tratan bien.

E: ya, pero ¿cómo son?, ¿te caen bien?

S: sí, son majas, siempre están de risas y me ayudan con cosas, están bien... algunas son pesadas, como Mónica, pero bueno, creo que le gusto y tal... nah, me llevo bien con ellas... pero tengo más amigos, va que estoy más con los tíos y tal... en el patio, digo.

Su masculinidad se refuerza de forma diferente al modo en que lo hacen sus compañeros, pero deja claro que, pese a pasar tiempo con las chicas, sus preferencias se decantan por estar al lado de los niños. A partir de la entrada en el aula de este nuevo niño (Samir) podemos defender la tesis de Renold (2003), quien constata la compleja relación que los chicos mantienen con las chicas en el desarrollo de la masculinidad hegemónica. Esta autora explica que los chicos suelen tener una actitud ambivalente puesto que, en ocasiones, evitan el contacto con ellas por el denominado

“miedo” a lo femenino, a contaminarse de lo femenino. Esta actitud la observamos en casi todos los niños del aula; sin embargo, en otras ocasiones la proximidad con las niñas se puede entender como confirmación de la heterosexualidad; es el caso de Samir.

También queremos dejar constancia del caso de Sebas. Aun teniendo unos rasgos de masculinidad muy diferentes a los de Miguel o Jaime, pues se porta bien en clase, cumple con las tareas escolares y no utiliza el insulto para relacionarse con sus compañeras, es un miembro muy respetado en el grupo. La razón principal es su reputación como futbolista y la razón secundaria es que para las chicas es “muy guapo”. A diferencia de Sebas, los otros dos cabecillas del grupo dominante —Miguel y Jaime— así como otros niños del aula, demuestran su masculinidad mediante el rol de “chico duro”, algo que Sebas no necesita:

Sebas es popular y respetado entre los niños y entre las niñas; es el único de la clase en esa situación. Les pregunté a las niñas: “bueno, entonces Sebas os cae mejor que los otros, ¿no? Pero ¿por qué? Si va siempre con Jaime y Miguel”. Yaiza es la primera en contestar, como casi siempre, “ya, va con ellos, pero él no es así, mira, ni insulta a nadie ni es un bestia, claro, es normal y les cae bien porque juega al fútbol, es por eso”. Entonces Mónica, que asiente a las palabras de Yaiza, comenta: “y es guapo además [risas] no como los otros tontos...” (diario de campo).

El caso de los chicos es igual: todos ponen a Sebas como uno de los niños preferidos. En este caso los motivos para elegirle tienen que ver con el deporte “es buen tío y además es un *crack* en el fútbol”, “Sebas mola, no veas cómo juega, es una pasada, quiere ser profesional y todo y puede, ¿eh?” (entrevistas individuales). Sebas es un caso interesante porque construye una masculinidad hegemónica a partir de sólo dos atributos: ser bueno en fútbol y ser guapo; no obstante, su posición en el grupo dominante debe ser constantemente defendida

y mantenida. Ha decidido, o bien entendido, que lo mejor es seguir la corriente de Miguel y Jaime para evitar problemas. Para los demás niños, que Sebas les guste a las niñas es algo positivo por ser “deseado” por ellas. Como se pone de manifiesto en el siguiente extracto del diario, en el aula ser popular y ser niño significa molestar en el aula, excepto en el caso de Sebas:

En clase de lengua, la maestra tiene que llamar la atención de forma constante al grupo de Miguel y Jaime, quienes están sentados con la cabeza sobre la mesa (fingiéndose que se duermen) y sin ningún material de trabajo en la mesa. La maestra no dejaba de insistir: “Jaime, Miguel, por favor sacad el material de lengua”, “Miguel, Jaime, levantad la cabeza de la mesa, que estamos en clase; la próxima vez os dejo sin recreo”, etc. Sebas me dijo al salir de clase cuando le pregunté “¿qué te parece lo mal que se portan Miguel y compañía?”: “pues no sé, normal, es lo de siempre, ellos son así”. “¿Pero a ti te gusta eso?”. “No, pero bueno, si eres su amigo pues pasas o... bueno yo no les voy a decir nada, son así y si les dices algo igual se van a meter contigo, pues mejor no decir nada y reírse, además dicen tonterías y bueno, lo pasas bien ¿no?”.

Debemos subrayar la conducta de complicidad que tiene Sebas con los niños de masculinidad hegemónica dominante. Es consciente de que les sigue el juego y de que la actitud de sus compañeros es reprochable, pero también reconoce que rebelarse contra ellos le supondría un gran coste personal dentro del aula. Hay en esta actitud de Sebas un dejo de subordinación y una necesidad de adaptarse a las condiciones de la masculinidad impuesta por sus compañeros.

Quiero ser como...: la masculinidad pretendiente

Los niños que hemos incluido dentro de esta categoría están siempre al lado de los chicos populares y adoptan todas las conductas que

observan en sus líderes. Se visten de forma semejante, comparten las mismas aficiones y tienen comportamientos similares, pero no son populares, aunque ese sea su propósito. El máximo exponente de esta masculinidad es Samuel. Es un claro aspirante a chico popular, se esfuerza, lucha y se arriesga por conseguir aprobación y agradar a sus admirados compañeros. Para lograr notoriedad utiliza el comportamiento disruptivo enfrentándose a la maestra y molestando a sus compañeros y compañeras, mientras que es sumiso con el alumnado más popular. En el siguiente extracto del diario se explica la estrategia de Samuel:

Como cada día, en la clase de lengua Samuel se pasa toda la hora observando la mesa de Miguel y Jaime, riéndose de sus chistes, haciendo tonterías para que éstos se rían y le consideren uno más y, sobre todo, sepan que está ahí. Cuando está solo o trabajando es un niño dulce y trata a sus compañeras con respeto, pero en clase de educación física o en los recreos es capaz de ser violento si eso es lo que le piden sus compañeros; deja que le castiguen para tapar una mala conducta del grupo de Miguel. Para el grupo de Miguel, Samuel es un elemento de distracción, pero no le toman en serio.

La presión por alcanzar las expectativas masculinas que postulan Miguel y Jaime es más fuerte que su propio orgullo personal. Samuel tiene como recurso provocar las risas a través de situaciones cómicas, ridículas o montar algún numerito en el aula. Todo para que el grupo de “líderes” pueda reírse, para sentirse parte del grupo y para que este grupo ponga su atención en él, aunque, como se ha dicho, nada es suficiente; sigue pareciéndoles un bufón. En la entrevista personal se le pregunta a Samuel por su situación y su respuesta es la que sigue:

E: bueno Samu, ...dices que Miguel y Jaime son tus mejores amigos ¿no?... pero yo te veo más con otros de clase...

S: sí estoy con ellos... pero bueno, no hace falta estar siempre juntos ¿no? Yo pues... bueno, Jaime y Miguel son los mejores amigos, yo sería como el tercer mejor amigo.

E: vale, pero no te parezca mal ¿eh?, pero a veces te tratan un poco mal.

S: pero es en broma... es como cosa normal, es de coña... no me parece mal, es cosa del grupo, nos hacemos bromas y esas cosas... insultar y eso es cosa de amigos... es pa no aburrirnos.

En este caso para Samuel nada es más importante que lograr su ideal, y para ello imagina que cada desprecio es un signo de amistad; cree que con estos gestos está más cerca de su objetivo. Asimismo, y pese a que sabe que la entrevistadora conoce la dinámica del aula, justifica que, aunque no esté siempre con ellos, es el “tercer amigo” porque “no hace falta estar siempre juntos”. De forma similar, los chicos categorizados por Swain (2006) como masculinidad cómplice, como Samuel, son tolerados, más que aceptados, por el grupo dominante.

Cuando se le hizo la entrevista a Jaime, uno de los chicos populares, también se le preguntó por la situación de Samuel. En su respuesta observamos la falta de empatía con su compañero y la normalización de conductas de violencia verbal. Estaba sorprendido al intuir, por la pregunta y el tono de la misma, que podía no estar bien la actitud de burla que mantenían con Samuel:

E: si sois todos amigos ¿por qué os pasáis tanto con Samu?

J: ...pero es que no es meterse... él es muy payaso ¿no lo ves? ...nos metemos porque a él no le da más... es como de cachondeo... a él le mola porque así luego pues, no sé, hace otra chorrada... no es en plan mal...

En un momento de uno de los grupos de discusión una de las niñas habló sobre la lucha de Samuel:

N1 (niña): pero es como Samuel... a ese no le da más que le insulten o se rían de él con que le dejen estar con Miguel y esos... ese guaje es tonto (IGD).

Sus compañeros y compañeras se dan cuenta de la fascinación de Samuel por estar cerca de sus compañeros más populares y de cómo se humilla para lograrlo, algo que critican quienes no parecen anhelar popularidad a cualquier coste. Para Samuel ser aceptado por el grupo de los chicos populares se ha convertido en el máximo valor aspiracional de su vida, aunque esto suponga asumir conductas arriesgadas en su vida escolar, tales como el bajo rendimiento académico y problemas con la autoridad de sus docentes.

La masculinidad subordinada

Estos niños son una especie de esbirros silenciosos que se ajustan al patrón masculino, pero no destacan en el grupo. Manifiestan su admiración por los chicos hegemónicos, comentan lo buenos que son jugando al fútbol, la ropa tan chula que tienen, el mal comportamiento que ostentan o su fuerza física superior. La diferencia principal entre la masculinidad pretendiente y la subordinada es la necesidad de llegar a ser popular respecto del chico pretendiente. En la masculinidad pretendiente no basta con estar al lado del chico hegemónico o no recibir su rechazo, sino que quiere ser uno de ellos y lucha para lograrlo. En la masculinidad subordinada, los niños tratan de emular a los chicos populares, pero manteniéndose en un segundo plano; permanecen cerca de ellos, como el caso de Mateo:

E: Mateo, tú ¿te sientes popular?

M: no.

E: ¿por qué dices que no?

M: pues porque se sabe... Miguel, Jaime, Sebas... esos que son buenos en fútbol y son así... como más, todos lo sabemos, se podrían llamar populares...

E: y tú ¿no eres así como ellos?

M: no, tienes que ir en ese plan de hablar alto, meterse con alguien en clase o gritar en el fútbol, meterse más duro... me mola como son y voy con ellos y eso, pero soy más... no sé... ni súper cortao ni tan lanzao como Jaime o eso...

E: qué te digo yo, que serían como más masculinos, más “machotes” o algo así.

M: [risas] ...bueno sí son, claro... son tíos, pero yo también ¿eh?, pero más callao o más tranquilo, pero sigo jugando al fútbol, me gusta el rap, no sé, masculinos somos todos.

E: ya lo sé... yo decía que igual tú eres más sensible, menos agresivo para algunas cosas.

M: [risas] ...es que cuando dices sensible parezco una guaja,⁴ porque sensible ¿no es de guajas? Bueno, o de ya sabes... yo soy tranquilo, pero nada más... [risas].

Como podemos observar, el niño es consciente de la posición que ostenta en el grupo de chicos, y también es claramente conocedor de quiénes tienen el poder en el aula. Al mismo tiempo, se dio mucha prisa en aclarar que él también era muy masculino. Resulta revelador que asocie la feminidad a la sensibilidad, aunque, al tiempo, duda y busca la confirmación de la entrevistadora: “¿no es de guajas?”. En este sentido, reconoce diferencias en algunos comportamientos, pero le gusta sentir que en lo referente a su masculinidad se parece al grupo hegemónico.

Asimismo, los niños que ostentan una masculinidad subordinada (Mateo, Lucas), tienen en común su fijación con las niñas. Les recriminan cualquier fallo, no quieren juntarse con ellas en los equipos de trabajo y, si tienen oportunidad, les dan órdenes en las clases más dinámicas, como educación física. Este comportamiento tiene que ver con la necesidad de afianzar su masculinidad, puesto que cuanto más lejos de la feminidad se esté, más masculino parece que se es. Los niños de quienes se duda de su masculinidad poseen

una aversión más permanente hacia lo femenino que abyectan de sí mismos:

E: Lucas, estás siempre gritándoles a las niñas en clase de educación física, ¿por qué lo haces?

L: bueno les grito... sí bueno, porque en los juegos y eso nos tenemos que gritar, además se quedan ahí paradas como sin ganas... hay que decirles algo ¿no? Es que si no, perdemos todos los juegos... tienen que espabilar (entrevista individual).

Finalmente, debemos destacar que este tipo de masculinidad es distinto de la masculinidad subordinada propuesta por Swain (2006), cuyos rasgos se definían por ser objeto de acoso homofóbico. En el caso de nuestra etnografía no encontramos niños que fueran objeto de tal acoso por parte del resto de sus compañeros y compañeras.

La masculinidad invisible

Los niños que se incluyen dentro de esta categoría se caracterizan porque no parecen estar interesados en imitar a los niños hegemónicos. Se muestran como figurantes en la vida del aula porque no molestan en clase, no tienen conflictos, no gritan, no opinan. Raúl, Alejandro y Luis no hacen nada especial, pero tampoco rompen con las reglas no escritas de los líderes de la clase, pues ríen con sus chistes y juegan a lo que se les ordena. Son niños silenciosos que no molestan ni participan. Incluso los miembros de su grupo clase no saben cómo definirles, de manera que cuando se pregunta ¿quién te cae bien de clase?, ¿con qué niños te gustaría jugar?, nunca se les nombra. Es más, resulta paradigmático observar cómo entre los propios niños invisibles el interés por quienes están en su misma situación es nulo:

E: dime Claudia, ¿qué tal es Raúl?, ¿cómo es?

N2 (niña): es majo... no habla mucho... no te puedo decir, estudia bien, creo... pregunta a

⁴ En Asturias, lugar donde se desarrolló la investigación, se denomina así a las niñas (lengua asturiana).

Luis, que es más amigo suyo...

E: y tú, Alejandro, ¿qué te parece Raúl?

N3 (niño): es un tío tranquilo, estudia y eso, no tiene problemas, no lo riñen... ¡ah sí! Juega al fútbol con todos.

E: bueno Raúl, ¿qué tal compañero es Alejandro?, ¿cómo es?

N4 (niño): no sé, normal... es buen tío... juega al fútbol y no es de hablar así mucho (entrevistas individuales).

Con estos niños nadie tiene problemas, no son objeto de burlas ni se les deja aislados, pero tampoco son demandados por nadie. Se separan de la masculinidad hegemónica en su carácter introvertido y, sobre todo, en lo referente a la actitud académica. Son niños que atienden en clase, siguen las explicaciones, no protagonizan incidentes disruptivos ni los sustentan. Sorprende que, pese a ser tan diferentes al resto de los niños en su actitud en el aula, no son objeto de desprecio ni de calificativos como “empollón”; se les respeta por ser buenos estudiantes, especialmente a Raúl y Luis. La razón quizá sea que son niños dispuestos a ayudar a quienes lo solicitan, incluso aunque esta ayuda esté teñida de abuso por parte de sus compañeros más hegemónicos:

En clase de lengua, tras la explicación de Pilar, los niños y niñas por grupos tienen que realizar un trabajo sobre tipos y clases de sustantivos. Entre los niños Miguel le dice a Raúl que si se pone con ellos a trabajar; algunas niñas dicen “qué morro tienes, tío, te juntas con Raúl pa que te ayude”, a lo que Miguel sólo responde con una sonrisa. Raúl ni contesta a su compañera ni rechaza la petición, simplemente recoge sus cosas y se sienta en la mesa de Jaime y Miguel (diario de campo).

En suma, estos niños pasan su estancia en el centro como camaleones, mimetizándose con el contexto, adaptándose a las diferentes situaciones para evitar el conflicto y no llamar la atención. Los y las docentes se vuelven

cómplices de esta situación de invisibilidad, en ocasiones por no darse cuenta y en otras porque no causan problemas, no presentan objeción a ninguna propuesta o petición, no molestan y obedecen las órdenes del profesorado y del alumnado dominante.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la investigación etnográfica confirman la existencia de distintas masculinidades en el entorno escolar, que son reguladas y controladas a través del grupo de iguales. Se observó que en la cúspide de la jerarquía de género se encuentra la masculinidad hegemónica, que se construye a partir de diversos recursos personales como son la aptitud para jugar al fútbol (Campbell *et al.*, 2016; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Renold, 1997, 2004; Skelton, 1997, 2000; Smith, 2007; Swain, 2000, 2003, 2004, 2006), la manifestación de conductas disruptivas en el aula (McCarry, 2010; Morris, 2008; Swain, 2004), el empleo habitual de bromas e insultos sexistas (Chambers *et al.*, 2004; Renold, 2003, Dalley-Trim, 2007; Huuki *et al.*, 2010; Swain, 2004), así como el desinterés por las tareas escolares (Francis, 2000; Renold, 2001, 2004).

En este contexto, la etnografía también ha puesto de manifiesto que el logro de la masculinidad hegemónica exige de un constante proceso negociador en el que los niños tienen que saber gestionar sus recursos para determinar el lugar que ocupan en la jerarquía masculina (Swain, 2000; 2002; 2003; 2004; 2006). Esta situación compleja y, en ocasiones, no exenta de contradicciones, es la que permite que algunos niños que no ostentan todos los atributos de la masculinidad hegemónica sean respetados y admirados por el grupo de iguales. No obstante, es paradigmático que, en ambos casos (Sebas y Samir), esta admiración y respeto se base en el desarrollo de la heterosexualidad como condición personal (Dalley-Trim, 2007; Kehily y Nayak, 1997; Renold, 2000, 2003): si bien en el caso de Samir ésta es impulsada

por él mismo mediante la relación de complicidad-misoginia que mantiene con las niñas; en el caso de Sebas tal condición es otorgada por el grupo de niñas, lo cual añade a esto cierta misoginia que implica un comportamiento ambivalente ante lo femenino.

Asimismo, también se ha demostrado que las dinámicas de relación obligan a todos los que no se encuentran en la cúspide de la jerarquía a no “oponerse” a los niños hegemónicos. Esta posición de connivencia toma diversos caminos: en unos casos se sigue el juego a los niños hegemónicos porque no se critican sus conductas disruptivas (caso de Sebas y la masculinidad invisible); en otros casos, la búsqueda de su reconocimiento provoca una actitud de rebeldía a la autoridad y de franca sumisión a las normas determinadas por los niños hegemónicos (masculinidad pretendiente). Finalmente, algunos niños aspiran a estar de su

lado ridiculizando a las niñas y manifestando una clara oposición respecto a ellas (masculinidad subordinada) (Renold, 2002; 2004).

En conclusión, y como afirma Swain (2004), cada escuela es peculiar porque tiene sus normas, reglas, rutinas, jerarquías y prácticas; por tanto, las experiencias del alumnado son diferentes según los distintos contextos escolares y tendrán diferentes modelos para construir sus masculinidades. Pero, si bien hay que atender a los contextos particulares, tampoco se puede perder de vista que la escuela, en cuanto ámbito de socialización secundaria y contexto normativo, es un marco en el que se refuerzan las masculinidades hegemónicas presentes en la sociedad. En este sentido, el estudio etnográfico que presentamos ha querido captar el proceso de construcción de las masculinidades en el contexto específico de un aula particular.

REFERENCIAS

- CAMPBELL, Darren, Shirley Gray, John Kelly y Sarah Maclsaac (2016), “Inclusive and Exclusive Masculinities in Physical Education: A Scottish case of study”, *Sport, Education and Society*, núm. 23, pp. 216-228.
- CHAMBERS, Deborah, Estella Tincknell y Joost Van Loon (2004), “Peer Regulation of Teenage Sexual Identities”, *Gender and Education*, vol. 16, núm. 3, pp. 397-415.
- DALLEY Trim, Leanne (2007), “‘The Boys’ Present... Hegemonic masculinity: A performance of multiple acts”, *Gender and Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 199-217.
- FRANCIS, Becky (2000), “The Gendered Subject: Student’s subject preferences and discussions of gender and subject ability”, *Oxford Review of Education*, vol. 26, núm.1, pp. 35-48.
- HUUKI, Tuija, Sari Mannein y Vappu Sunnari (2010), “Humour as a Resource and Strategy for Boys to Gain Status in the Field of Informal School”, *Gender and Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 369-383.
- JACKSON, Carolyn (2002), “Laddishness as a Self-Worth Protection Strategy”, *Gender and Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 37-51.
- KEHILY, Mary Jane (2001), “Issues of Gender and Sexuality in Schools”, en Becky Francis y Christine Skelton (eds.), *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham, Open University Press, pp. 116-125.
- KEHILY, Mary Jane y Anoop Nayak (1997), “Lads and Laughter’: Humour and the production of heterosexual hierarchies”, *Gender and Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 69-87.
- MARTINO, Wayne (1999), “‘Cool Boys’, ‘Party Animals’, ‘Squids’ and ‘Poofers’: Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 239-263.
- MARTINO, Wayne y María Pallota-Chiarolli (2006), *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*, Barcelona, Octaedro.
- MCCARRY, Melanie (2010), “Becoming a ‘Proper Man’: Young people’s attitudes about interpersonal violence and perceptions of gender”, *Gender and Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 17-30.
- MORRIS, Edwards (2008), “‘Rednecks’, ‘Rutters’, and ‘Rithmetic’: Social class, masculinity, and schooling in a rural context”, *Gender and Society*, vol. 22, núm. 6, pp. 728-751.
- REDMAN, Peter (1996), “Curtis Love Ranjit: Heterosexual masculinities, schooling and pupils’ sexual cultures”, *Educational Review*, vol. 48, núm. 2, pp. 175-182.

- RENOLD, Emma (1997), "All They've Got on their Brains is Football. Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations", *Sport, Education, and Society*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-23.
- RENOLD, Emma (2000), "Coming Out: Gender, (hetero)sexuality and the primary school", *Gender and Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 309-326.
- RENOLD, Emma (2001), "Learning the 'Hard' Way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 369-385.
- RENOLD, Emma (2002), "Presumed Innocence: (Hetero)sexual, heterosexist and homophobic harassment among primary school girls and boys", *Childhood*, vol. 9, núm. 4, pp. 415-434.
- RENOLD, Emma (2003), "If You don't Kiss Me, You're Dumped: Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school", *Educational Review*, vol. 55, núm. 2, pp. 179-194.
- RENOLD, Emma (2004), "Other Boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school", *Gender and Education*, vol. 16, núm. 2, pp. 247-266.
- ROBINSON, Kerry (2005), "Reinforcing Hegemonic Masculinities through Sexual Harassment: Issues of identity, power, popularity in secondary schools", *Gender and Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 19-37.
- SKELTON, Christine (1997), "Primary Boys and Hegemonic Masculinities", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, núm. 3, pp. 349-369.
- SKELTON, Christine (2000), "A Passion for Football: Dominant masculinities and primary schooling", *Sport, Education, and Society*, vol. 5, núm. 1, pp. 5-18.
- SMITH, Jeffrey (2007), "'Ye've Got to Ave Balls to Play this Game Sir!'. Boys, peers and fears: The negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities", *Gender and Education*, vol. 19, núm. 2, pp. 179-198.
- SWAIN, Jon (2000), "'The Money's Good, the Fame's Good, the Girls Are Good': The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 95-109.
- SWAIN, Jon (2002), "The Right Stuff: Fashioning an identity clothing in a junior school", *Gender and Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 53-69.
- SWAIN, Jon (2003), "How Young Schoolboys Become Somebody: The role of the body in the construction of masculinity", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 24, núm. 3, pp. 299-314.
- SWAIN, Jon (2004), "The Resources and Strategies that 10-11-Year-Old Boys Use to Construct Masculinities in the School Setting", *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 1, pp. 169-185.
- SWAIN, Jon (2006), "The Role of Sport in the Construction of Masculinities in an English Independent Junior School", *Sport, Education and Society*, vol. 11, núm. 4, pp. 317-335.
- WARRINGTON, Molly y Mike Younger (2010), "Life is a Tightrope": Reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys", *Gender and Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 153-168.

Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas

Un estudio de literacidades académicas

MOISÉS DAMIÁN PERALES-ESCUDERO* | MARTÍN RAMOS DÍAZ**
EYDER GABRIEL SIMA LOZANO***

Desde una perspectiva decolonial y socioconstructivista, describimos prácticas de literacidad subalternas sobre las comillas entre estudiantes indígenas y no indígenas de dos instituciones de educación superior (IES) de Yucatán (México) en contextos distintos de conservación de la lengua y la cultura mayas. Mediante el constructo de concepciones, abordamos la conciencia de los participantes sobre las prácticas y los contextos de los eventos de literacidad que las construyeron. Recogimos las concepciones de 232 participantes mediante un cuestionario y las analizamos desde la fenomenografía y las literacidades académicas. Encontramos amplia presencia de prácticas subalternas, con diferencias entre las IES. Las prácticas privilegiadas parecen ser resistidas o consignadas al misterio en el contexto maya y en la educación preuniversitaria de ambos contextos. El contexto y no la autoadscripción indígena influyen sobre las prácticas. Destacamos la necesidad de visibilizar y reflexionar críticamente sobre las prácticas subalternas y privilegiadas, desmontando la práctica institucional del misterio.

From a decolonial and socio-constructivist perspective, we hereby describe subaltern literacy practices on quotation marks among indigenous and non-indigenous students from two higher education institutions (HEIs) in Yucatán (Mexico) in different contexts of conservation of the Mayan language and culture. For the present study we addressed the participants' awareness of the practices and contexts of the literacy events that formed them. In order to do this, we developed and collected the conceptions of 232 participants through a questionnaire and analyzed them from the point of view of phenomenography and academic literacies. We found a wide presence of subaltern practices, which are different among the different HEIs. Privileged practices seem to be resisted or consigned to mystery in the Mayan context and in pre-university education in both contexts. It is the context and not the indigenous self-ascription that influences the practices. We highlight the need to critically reflect on subaltern and privileged practices and make them visible, dismantling the institutional practice of mystery.

Palabras clave

Literacidades académicas
Concepciones del estudiante
Sistema ortográfico
Estudiantes indígenas
Educación superior
Fenomenografía

Keywords

Academic literacies
Student conceptions
Orthographic system
Indigenous students
Higher education
Phenomenography

Recibido: 4 de septiembre de 2020 | Aceptado: 22 de diciembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60078>

* Profesor-investigador de la Universidad de Quintana Roo (México). Doctor en Inglés y Educación. Líneas de investigación: pensamiento de los actores educativos sobre las literacidades y los textos; análisis lingüístico del discurso. CE: mdperales@uqroo.edu.mx

** Profesor-investigador de la Universidad de Quintana Roo (México). Doctor en Letras Modernas. Línea de investigación: historia cultural en el sureste mexicano. CE: ramoss@uqroo.edu.mx

*** Profesor-investigador y coordinador de Investigación y Posgrado de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctor en Antropología. Líneas de investigación: actitudes hacia la lengua maya; contacto lingüístico; argumentación e interrogación; movimientos retóricos. CE: eyder.sima@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

El estudio de las literacidades académicas, o “prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito” (Hernández Zamora, 2016: 21) ha cobrado auge en Latinoamérica. Éstas se conciben como “actividades sociales que invariablemente están orientadas por nuestros propósitos y la necesidad de dar sentido a nuestras acciones en contextos específicos” (Castro-Azuara *et al.*, 2020: 7). Existe interés por indagar las literacidades de grupos oprimidos, como estudiantes universitarios indígenas (Pérez López, 2016). Muchos estudios se han realizado desde la perspectiva decolonial de los nuevos estudios de literacidad, o NEL (Street, 1984, 2017; Zavala, 2011), la cual suscribimos. Por ejemplo, Rockwell (2005; 2006; 2010) indaga los procesos de invisibilización y destrucción de las literacidades de los pueblos indígenas durante la colonia y el posicionamiento de estos pueblos como culturas orales inferiores. Hernández Zamora (2009; 2010; 2019) expone las dificultades que experimentan sujetos marginados, algunos de matriz étnica indígena, para participar en las literacidades de los grupos dominantes debido a su representación como sujetos “analfabetizados”. Así, una consecuencia de la imposición de la literacidad en español ha sido la perenne asignación de la etiqueta “deficiente” al uso que los pueblos originarios hacen del español en general, y del español escrito en particular (Jiménez *et al.*, 2003).

La conquista y colonización son ejemplos dramáticos de un fenómeno identificado por Brandt (2004): la reproducción de las literacidades dominantes requiere de contactos y flujos de comunicación entre grupos humanos. En ausencia de contactos intensos, sostenidos y específicos (es decir, en condiciones de relativo aislamiento de los flujos globales), los sujetos pueden resignificar los artefactos semióticos (textos, signos) de las literacidades globales y así dar origen a prácticas locales con los mismos artefactos (Brandt y Clinton, 2002). Un fenómeno paralelo, cuyas conexiones con

el anterior no han sido suficientemente exploradas, es el despliegue de usos no normativos del español escrito por estudiantes indígenas (Pérez López, 2016). Como sostiene Rockwell (2005: 6), estos usos se insertan en

procesos culturales colectivos que ocurren bajo condiciones de relaciones de poder asimétricas: las herramientas o signos de un grupo dominante son retomados por grupos subalternos e incorporados —frecuentemente con nuevos significados y usos— a su propia historia cultural (traducción propia).

Estas prácticas subalternas son estigmatizadas o invisibilizadas a pesar de constituir actos agentivos de resistencia y/o negociación de las literacidades académicas occidentales (Zavala, 2011; Pérez López, 2016). Al mismo tiempo, las prácticas globales privilegiadas suelen permanecer vedadas a los sujetos subalternos porque docentes e instituciones asumen que ya las dominan, puesto que son “naturales”. Es decir, se reproduce la práctica institucional del misterio (Lillis, 1999). Este halo de misterio puede extenderse a las prácticas subalternas locales que usan los mismos artefactos semióticos de las prácticas globales debido a la opresión de los sujetos subalternos y la estigmatización de sus prácticas. Ello impide abordar tanto las prácticas privilegiadas como las subalternas como objetos de investigación y/o de enseñanza y configurar un “tercer espacio” para la reflexión crítica y decolonial sobre las literacidades (Zavala, 2011). Planteamos entonces la necesidad de estudiar la resignificación de artefactos semióticos globales en contextos socioculturales locales con características de aislamiento y resistencia, tales como ciertos contextos indígenas, para contribuir a la generación de reflexiones y prácticas decoloniales.

Sin embargo, estos estudios deben distanciarse de perspectivas esencialistas de las identidades indígenas y contribuir a desmontar la analfabetización como rasgo inherente. Una

forma de hacerlo es indagar las prácticas de los sujetos indígenas y no indígenas en escenarios socioculturales diversos, tanto geográficos como educativos, de manera comparada.

Un artefacto semiótico cuyo uso por estudiantes indígenas ha sido abordado son las comillas. Este signo indexa las prácticas letradas universitarias dominantes que privilegian el reconocimiento de la autoría y la propiedad intelectual. Perales-Escudero (2017) examinó las creencias de estudiantes universitarios de matriz étnica maya sobre las comillas y encontró que algunos creen que las comillas indican que la información entrecomillada no debe leerse. Esta creencia puede ser poco funcional al leer y escribir textos con múltiples citas; los estudiantes la atribuyen a su escolarización preuniversitaria, donde la creencia puede haber resultado funcional.

Esta funcionalidad de prácticas subalternas locales asociadas con las comillas es sugerida por su uso en carteles escolares de nivel secundaria propios de la región contexto de este estudio para enmarcar nombres de instituciones, de lugares y títulos de personas, todos usos no reconocidos por la Real Academia Española (una institución colonial cuyas prescripciones mencionamos sólo para destacar las prácticas de los sujetos subalternos).

Podrán participar en este certamen todas las alumnas de la “escuela Belisario Domínguez” sin límite de edad. Será declarada “Embajadora de la Simpatía” la candidata que al cerrarse el certamen tenga mayoría de votos... BAILE en la “Explanada de la Bandera”, con disfraces carnavalescos (Ramos, 1997: XXVIII-XXIX).

El análisis de estos artefactos parece no bastar para conocer la práctica letrada o hacer social de los signos y quizás tampoco hubiera bastado el análisis de actividades observables en torno a ellos, como podría hacerse mediante la etnografía o la teoría de la actividad. Así, se hace necesario asomarse a la conciencia de las personas sobre la práctica social implicada

en el signo. El presente estudio cualitativo fenomenográfico, enmarcado en los NEL en general, y en el campo de las literacidades académicas en particular, indaga las concepciones de estudiantes mayas y no mayas de dos instituciones de educación superior (IES) del estado mexicano de Quintana Roo sobre el uso de las comillas. Usamos el constructo de concepciones para operacionalizar una mirada socioconstructivista de la conciencia de los participantes sobre las prácticas subalternas y los escenarios de los eventos de literacidad que llevaron a apropiárselas, en relación con contextos socioculturales locales diferenciados. Bartlett (2007) ha llamado a reconectar ciertos abordajes psicológicos con los NEL. Consideramos que constructos como las teorías implícitas o las concepciones son compatibles puesto que son de naturaleza intrínsecamente sociocultural, ya que las personas las construyen de manera situada, social y discursiva, al participar en prácticas significativas para sus grupos culturales (Jiménez, 2009; Murillo *et al.*, 2016).

El estudio de las concepciones sobre las prácticas asociadas a las comillas permite asomarse a literacidades locales subalternas e interrogar su conexión con literacidades globales privilegiadas. Perseguimos identificar y describir la conciencia de prácticas letradas no normativas sobre las comillas, o variación no autorizada en la terminología de los NEL (*unlicensed variation*, Sebba, 2007) entre estudiantes universitarios mayas y no mayas y explorar su vinculación con los contextos a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué concepciones autorizadas y no autorizadas sobre las comillas se encuentran entre estudiantes de dos IES de la península de Yucatán?
2. ¿Dónde declaran los participantes que sucedieron los eventos de literacidad relativos al aprendizaje de sus concepciones sobre las comillas?
3. ¿Cómo se diferencia la distribución de concepciones autorizadas y no au-

torizadas entre las dos IES por semestre y por la autoadscripción de los participantes?

Esta mirada contribuye a visibilizar las prácticas letradas locales de sujetos subalternos en relación con las prácticas globales privilegiadas y a comprender su producción situada en procesos coloniales y de poder. La siguiente sección articula las conexiones de los NEL con el estudio de las comillas en tanto que artefacto semiótico que indexa prácticas significativas dentro de la cultura escrita.

LOS NEL Y EL ESTUDIO DE CONCEPCIONES SOBRE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Los NEL surgen a partir del trabajo de Street (1984) sobre los usos culturalmente situados del lenguaje escrito en contextos no académicos. Su contribución consiste en el desplazamiento del texto como objeto de estudio para privilegiar las actividades sociales que los seres humanos realizan con ellos (Lillis y Scott, 2008). Los NEL han descrito las literacidades extraescolares o vernáculos y se han interesado por subvertir las dinámicas ideológicas y de poder de la literacidad al dar voz a los sujetos subalternos y al visibilizar sus prácticas letradas.

Entonces, el estudio de los signos de puntuación pudiera parecer ajeno a los NEL; pareciera difícil vincular la noción de práctica social con tales signos puesto que son artefactos semióticos de los textos como productos acabados. Además, la investigación de la puntuación evoca perspectivas prescriptivistas, centradas en la identificación y descripción de errores y no en las prácticas sociales e ideológicas. Para comprender las razones por las cuales pueden abordarse las prácticas asociadas con los signos de puntuación en general —y las comillas en particular— resulta indispensable revisar el concepto mismo de “práctica” desde los NEL.

El concepto de literacidad como práctica social es central en la epistemología de los NEL.

Ivanič (2009) plantea que una de las acepciones del término “práctica” se refiere a prácticas de nivel micro que son constituyentes de una práctica de nivel mayor. Este autor presenta explícitamente el estudio de Sebba (2007) sobre la ortografía como una práctica social, esto es, como un ejemplo de prácticas de nivel micro. Sebba (2007) examina el uso de ortografías alternas en inglés (por ejemplo, el hecho de deletrear la palabra *was* como *woz*) y concibe a la ortografía como práctica social.

Sebba (2007) plantea que la ortografía, pese a ser un elemento semiótico-lingüístico de los textos, no es sólo una mera tecnología de las prácticas de escritura, sino que constituye en sí misma una práctica social. La premisa central de su argumento, que aceptamos, es que la existencia de una práctica social depende de la posibilidad de que una acción acarree un significado social. En los sistemas semióticos como el lenguaje y la ortografía, el significado social depende de la posibilidad de variación de la norma, es decir, de desviación, pero capaz de permanecer dentro de los límites de comprensibilidad de la comunidad lingüística.

Así, Sebba (2007: 34) propone una “zona de significación social” que yace entre los polos de la estandarización normativa y la ausencia completa de ella. En los sistemas alfabéticos de varias lenguas, entre ellas el español y el inglés, ello es posible por la existencia de más de una grafía para un mismo fonema. Entonces, el uso de correspondencias fonográficas no normativas, como “boi” por “voy”, deviene una práctica social puesto que indexa identidades. Sebba (2007: 33) denomina a estas prácticas subalternas “variación no autorizada” (*unlicensed variation*). Por ejemplo, Sebba (2007) encuentra que el uso deliberado de “ke” en España indexa la pertenencia a comunidades de resistencia contracultural, como grupos anarquistas o activistas LGBT. Nosotros añadimos que el uso de variantes no autorizadas, sea éste inconsciente o estratégico, expone a los usuarios a la marginación y

exclusión en tanto que, en términos de Hernández Zamora (2009), permite su alfabetización por quienes blanden la norma de manera ideológica.

La postura de Sebba (2007) sobre la ortografía como práctica social puede leerse como un movimiento discursivo cercano al campo de estudio denominado literacidades académicas. Éste es un campo de estudios aplicado, fundamentado en la epistemología de los NEL que, debido a su orientación pedagógica, incorpora elementos teórico-metodológicos de otras corrientes (Lea y Street, 1998; Lillis y Scott, 2008). El acento que pone Sebba (2007) en el significado compartido y su variación hace a este enfoque compatible con nuestro abordaje teórico-metodológico, la fenomenografía, cuyo objetivo es describir el abanico de variación en las formas de experimentar un fenómeno por parte de una comunidad (Marton y Booth, 1997; González Ugalde, 2014). Estas formas variadas de entender, o concepciones, constituyen su objeto de estudio y unidad de análisis (Marton y Pong, 2005; Harris, 2011). Las concepciones no son individuales sino sociales y se ven influenciadas por el contexto (Murillo *et al.*, 2016). Éstas incluyen la conciencia tanto de las prácticas asociadas a los artefactos semióticos (p. ej. “citar para no caer en el plagio”, “informar sobre algo común”) como de los eventos de literacidad que llevaron a construirlos. Los eventos de literacidad son “actividades específicas donde la lectura y la escritura cumplen un papel” (Hamilton *et al.*, 1994: viii, traducción nuestra).

La fenomenografía explica las influencias contextuales sobre las concepciones con el concepto de noema perceptual (Gurtwitsch, 2010). Un noema perceptual comprende la totalidad de la percepción de una persona durante un segmento temporal; ésta se divide en tema, campo temático y margen. El tema es aquello que ocupa la parte central de la atención; emerge del contexto o campo temático: el conjunto de elementos del entorno percibidos en una relación de relevancia. La

atención se enfoca en el tema y éste se concibe de cierta manera porque la persona así lo encuentra relevante para el contexto. Esta relevancia contextualmente situada es condicionada por lo social. Los individuos aprenden lo que es relevante para un contexto a través de sus experiencias sociales variadas. Por ello la fenomenografía enfatiza que las concepciones no pueden entenderse individualmente, sino grupalmente (Marton, 2000). Un noema perceptual incluye elementos irrelevantes, que constituyen su margen.

La fenomenografía se ha interesado por la literacidad académica (Marton y Säljö, 1976; MacMillan, 2014). Reconoce que las concepciones son de naturaleza discursiva y que pueden existir divergencias profundas en las concepciones de un mismo signo (Anderberg *et al.*, 2008). Ello converge con la preocupación de las literacidades académicas por las divergencias entre las concepciones de docentes y estudiantes —especialmente los subalternos— sobre términos aparentemente simples como “analizar” o “ampliar” el argumento de una tesis o “ser explícito” en un ensayo, cuyos significados autorizados suelen permanecer en el misterio para los sujetos subalternos (Street, 1999; Lillis, 1999).

Así, desde las literacidades académicas, los artefactos semióticos se repositionan como objeto legítimo de estudio, poseedores de una naturaleza doble como significados y como prácticas (Street, 2017). Desde este abordaje, “es posible conceptualizar los vínculos entre las prácticas letradas y las estructuras sociales en las que se insertan y que ayudan a sostener” (Barton y Hamilton, 1998, cit. en Lillis y Scott, 2008: 12, traducción nuestra). Un abordaje fenomenográfico de las literacidades académicas busca describir la semiosis sobre la semiosis, es decir, la variación en los significados que las comunidades de individuos otorgan a sus recursos semióticos.

La negociación de significado es un elemento central de las prácticas sociales (Wenger, 2002; Tusting, 2005) que requiere que el

significado mismo sea cosificado en objetos, es decir, en recursos semióticos poseedores de materialidad (Wenger, 2002). Éstos están siempre inmersos en sistemas y estructuras materiales y sociales de naturaleza local y global, u órdenes semióticos (Tusting, 2005). Para nosotros, los órdenes semióticos constituyen contextos que las personas usan para dar relevancia y significados situados a los signos en los noemas perceptuales que generan de momento a momento. Las comillas son un exponente interesante de un recurso semiótico que, a lo largo de la historia, se ha insertado en distintos órdenes semióticos en función de la evolución de las estructuras sociales y, en consecuencia, ha sido constituyente de distintas literacidades.

Como es sabido, los signos de puntuación de los sistemas de escritura occidentales no surgieron simultáneamente con el alfabeto, sino que evolucionaron en el tiempo hasta adoptar sus formas actuales. Para las comillas y sus signos antecesores, una de sus funciones en la literacidad clásica, medieval y renacentista era destacar fragmentos importantes (De Grazia, 1992; Finnegan, 2011; Llamas-Pombo, 2017; Parkes, 2016). Ello tenía como propósito, entre otros, facilitar al lector la identificación y copia de tales pasajes (De Grazia, 1992).

Es importante señalar que esta práctica enfática se inscribía en un orden semiótico en el cual la producción intelectual no era considerada una propiedad sujeta a derechos de autor, por lo que las comillas, “en lugar de señalar que un pasaje era de la propiedad de otro, lo señalaban como una propiedad colectiva de la cual uno podía apropiarse libremente, no necesariamente de manera literal ni con atribución al autor original” (De Grazia, 1992: 553, traducción propia). No fue sino hasta bien entrado el siglo XVIII que las gramáticas inglesas comenzaron a prescribir reglas para el uso de las comillas con funciones de citación para reconocer la autoría ajena (Mitchell, 1983). En español, las comillas aparecen normadas por primera vez en el *Prontuario de ortografía de*

la lengua castellana de 1844 (Peñalver, 2015: 321). No aparecen tampoco en gramáticas del castellano del siglo XVI (Delgado García, 2017).

Esta temporalidad coincide con la aparición de la propiedad intelectual como elemento de la literacidad occidental. La evolución en el uso de las comillas señala el tránsito de las prácticas letradas hacia un orden semiótico en el cual el texto devino “un bien que puede ser poseído dentro de una estructura de mercado” (De Grazia, 1992: 554, traducción propia). Así, las comillas se asociaron con una práctica de reconocimiento y protección de la autoría y propiedad intelectual de otros escritores. A pesar de ello, existe evidencia de que la práctica enfática persistió de manera residual en la Europa continental hasta bien entrado el siglo XIX (Parkes, 2016).

Ahora exponemos las prácticas normativas aceptadas por la Real Academia Española, no porque suscribamos la postura prescriptiva de esta institución colonial, sino para proporcionar un medio de contraste a la variación no autorizada objeto de este trabajo. Consistente con la protección de la propiedad intelectual, la Real Academia Española prima la práctica de citación en su definición y añade éstas: enmarcar parlamentos de los personajes o su discurso interior, delimitar títulos de libros u obras, indicar que una palabra o expresión se usa con ironía, es vulgar, impropia o de otro idioma (“comillas”). Excluye el uso enfático, propio de otro orden semiótico no vigente en la academia occidental contemporánea (De Grazia, 1992), pero ello no implica que las prácticas autorizadas sean más valiosas o evolucionadas. Simplemente tienen prestigio y funcionalidad para las literacidades globales contemporáneas puesto que se corresponden con una ideología capitalista e individualista, por oposición a la ideología más comunitaria y precapitalista que parece subyacer a la práctica enfática. La variación no autorizada, dentro de la cual se incluiría hoy en día la práctica enfática, puede resultar funcional en otros órdenes semióticos e ideológicos.

Es posible entonces que, en espacios geográficos caracterizados por el aislamiento y la resistencia de las comunidades indígenas, se configuren órdenes semióticos subalternos dentro y fuera de la escuela donde los sujetos resignifican los signos escritos en prácticas no autorizadas, funcionales para sus fines comunicativos, que constituyen un espacio de variación social. También es posible que aquellos sujetos subalternos indígenas cuyo mundo de la vida extraescolar y escolar (preuniversitario o universitario) no presenta las mismas características de aislamiento y/o resistencia participen en mayor medida de las prácticas autorizadas, a pesar de su identidad indígena.

CONTEXTO Y MÉTODO

Investigamos dos IES (IES1 e IES2) situadas en contextos geográficos y socioculturales con características de aislamiento y resistencia diferenciadas en el tiempo. La IES2 está en una ciudad importante, cosmopolita y occidentalizada que, sin embargo, estuvo aislada del resto del país hasta las primeras décadas del siglo XX. Esta institución incluye en su matrícula a estudiantes de matriz étnica maya provenientes del contexto geográfico de la IES1.

La IES1 está en un área rural de la Zona Maya en la cual las condiciones de aislamiento, ruralidad, preservación identitaria y pobreza material persistieron por más tiempo o aún tienen vigencia. Se trata de un espacio geográfico y sociocultural que comienza a configurarse a partir de la Guerra de Castas; como resultado de ésta, los mayas que estaban del lado de los blancos, ubicados en la parte poniente de la Península de Yucatán, Campeche y la parte occidental y central de Yucatán, fueron considerados como civilizados y mestizos; en tanto, los mayas del oriente, la zona central del actual estado de Quintana Roo, fueron denominados como indios salvajes y rebeldes. Desde allí continuaron el estado de rebeldía hasta principios del siglo XX (Orosa, 1984; Macías, 1999). Ello se tradujo en escasos contactos con

el resto del país (Romero y Benítez, 2014) y en la preservación de la lengua maya y de formas de vida propias, con poca penetración de las formas culturales mexicanas o yucatecas del oeste de la península (Meza Bernal, 2012).

La educación no fue ajena a este profundo aislamiento. Ramos (1997) da cuenta de grandes dificultades para el establecimiento de escuelas primarias durante los siglos XIX y XX, así como de la resistencia a ellas entre la población. Igualmente, el establecimiento de IES en el estado de Quintana Roo en general, y en la Zona Maya en particular, son fenómenos que datan de las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI (Perales-Escudero *et al.*, 2017; Rosado-May *et al.*, 2018). Además, la Zona Maya se caracteriza por la pobreza material de sus habitantes (Barrera Rojas, 2018; Bracamonte y Lizama, 2003).

Se sabe, además, que algunos docentes de la región no cuentan con una formación para la enseñanza de las literacidades académicas desde perspectivas interculturales y decoloniales, pero otros sí la tienen (Ramírez López, 2017). Ello podría contribuir a condiciones diferenciadas de invisibilización, resistencia y/o acceso crítico a las prácticas letradas dominantes y subalternas en diferentes escenarios educativos de la región.

El presente estudio examina estas posibilidades mediante un abordaje cualitativo fenomenográfico centrado en las concepciones como forma de asomarse a la conciencia de los sujetos sobre prácticas subalternas y sobre los escenarios donde ocurrieron los eventos de literacidad que llevaron a apropiárselas. La herramienta por excelencia de la fenomenografía es la entrevista semiestructurada, pero pueden usarse cuestionarios (MacMillan, 2014). Seleccionamos este último ya que una entrevista hubiese resultado poco práctica dado nuestro interés en las concepciones de un artefacto semiótico concreto por dos grupos relativamente grandes.

El instrumento incluyó tres preguntas demográficas (carrera, semestre, autoadscrip-

ción a un grupo indígena), dos sobre las comillas (¿para qué sirven las comillas en los textos académicos?, ¿dónde aprendiste lo que sabes de las comillas?) y una carta de consentimiento informado. La segunda pregunta constituye una aproximación preliminar y limitada a la conciencia de los participantes sobre los contextos donde ocurrieron los eventos de literacidad que los llevaron a construir las concepciones sobre las prácticas que asocian con las comillas.

Como ya dijimos, el estudio se llevó a cabo en dos IES públicas de la península de Yucatán (IES1 e IES2) con estudiantes de una licenciatura que se imparte en ambas. No revelamos el nombre de las licenciaturas ni de las IES como medida de resguardo del anonimato de los participantes, pero ambas pertenecen al ámbito educativo. Los autores usamos contactos entre docentes y administrativos para obtener permiso de aplicar el instrumento. El primer autor acudió de manera presencial a cada salón indicado por los responsables de las carreras, quienes dieron previo aviso a los docentes para franquear el acceso. En un grupo se recurrió a la ayuda de un asistente. Previo a la aplicación del instrumento, los estudiantes leyeron dos textos argumentativos cortos que contenían comillas de citación y se les pidió que escribieran un párrafo comparando y contrastando los argumentos de ambos textos. Esta tarea nos parece una práctica de literacidad típica del orden semiótico de la universidad occidental contemporánea. El objetivo de esto fue crear un contexto/campo temático en el cual los estudiantes pudieran movilizar concepciones de las comillas que les parecieran relevantes. En el caso de la IES1 la muestra fue censal, ya que el instrumento se aplicó a todos los estudiantes del programa en todos los semestres activos (primero [40], tercero [24], quinto [17], séptimo [9]), para un total de 90. En la IES1 la carrera se cursa en ocho semestres, y en la IES2 en 10; en esta última la muestra abarcó a los estudiantes de los semestres primero (60), quinto (40) y noveno (42),

para un total de 142. Elegimos estos semestres para tener un retrato del principio, la parte media y el final de los estudios; excluimos los restantes con el fin de tener una cantidad manejable de datos. La comparación entre semestres puede indicar influencias de los escenarios socioculturales propios de las IES y de la formación preuniversitaria de los ingresantes. De los 90 participantes de la IES1, 79 (87.8 por ciento) se autoadscriben como mayas o a grupos mayenses (dos participantes son ch'ol); de los 142 participantes de la IES2, 52 se autoadscriben como mayas (36.6 por ciento), aunque 31 de ellos abundaron que no hablan la lengua maya, pero sus padres sí. Un participante declaró ser biológicamente afrodescendiente, pero se autoadscribió como maya por haber crecido en una comunidad de mayahablantes, ser hablante de la lengua y practicar las tradiciones de la comunidad.

A partir de una muestra de 30 participantes elegidos al azar, el primer autor desarrolló un esquema de codificación semiabierto basado en los significados autorizados de la RAE y los emergidos de los datos. Este esquema fue aplicado a la misma muestra por los coautores, y se obtuvo acuerdo total. El primer autor codificó manualmente el resto de los datos con el esquema validado utilizando una hoja de Microsoft Excel. Cada fila correspondía a un participante. Se usaron dos columnas, una para las respuestas de los participantes y otra para asignar un número a cada tipo de concepción manifestada. Los casos dudosos fueron consultados con los coautores. Este procedimiento de codificación en el cual los códigos son aplicados a los datos por uno o más coinvestigadores es el principal mecanismo de validez en la fenomenografía (Åkerlind, 2005). Las concepciones fueron cuantificadas sin un tratamiento estadístico mediante la función de filtros de Microsoft Excel; este procedimiento no hace que el estudio sea cuantitativo, sino que constituye una manera de fortalecer la validez cualitativa puesto que permite ilustrar tendencias de

manera concreta (Maxwell, 2010; Yin, 2016). La cuantificación simple de datos verbales obtenidos con cuestionarios ha sido usada con anterioridad en estudios de literacidades académicas (Palmer *et al.*, 2018) y fenomenográficos (Rosário *et al.*, 2006).

RESULTADOS

Para la IES1 encontramos 113 concepciones en los 90 participantes. Para la IES2 encontramos 206 concepciones entre los 142 participantes. Una abrumadora mayoría de los participantes en ambas IES declaró haber aprendido estas concepciones sobre las comillas en contextos escolares preuniversitarios (primaria, secundaria, taller de lectura y redacción, o simplemente “escuela”). Siete las atribuyeron a la universidad y 22 al seno familiar (“los padres”) o a prácticas autogeneradas (“leyendo un libro”). En un primer nivel de codificación dividimos las concepciones en autorizadas y no autorizadas; en un segundo nivel presentamos las categorías más salientes entre ambas. Dividimos las autorizadas inicialmente entre aquellas referidas a la citación y otras prácticas no autorizadas debido a la relevancia de la citación como práctica letrada y a su predominio sobre otras concepciones autorizadas. Los ejemplos siguientes ilustran estas concepciones de citación.

- Ej. 1. Citar las palabras de una persona que apoya lo que se está afirmando (P45IES1).
- Ej. 2. Para referirse a un texto citado (P28IES2).
- Ej. 3. Citar textualmente para no caer en el plagio (P132IES2).

Destaca que P132IES2, al mencionar la evasión del plagio, moviliza explícitamente una concepción de protección de la propiedad intelectual correspondiente a las prácticas letradas del orden semiótico académico occidental. Aunque ello está implícito en todas las concepciones de citación, sólo P132IES2 lo explicitó. Los ejemplos 4 y 5 presentan otras

concepciones autorizadas; en el caso del ejemplo tres, se trata de enmarcar diálogos y aparece con la citación. En el ejemplo cuatro, es enmarcar títulos.

- Ej. 4. En un texto literario, enmarcar diálogo. En un texto no literario, citas textuales (P69IES2).
- Ej. 5. Para enfatizar un título (P31IES1).

Para las no autorizadas, codificamos a partir de los datos. Destacó por su amplia presencia la concepción de las comillas para realizar una práctica enfática de señalamiento de la importancia e interés de las ideas o información contenida en el segmento entrecorrido. El signo tiene, desde esta concepción, la función de orientar la atención del lector hacia tal segmento para facilitar la lectura y se asemeja a la práctica enfática medieval descrita líneas arriba, aunque ello de ningún modo implica una continuidad sociocultural o histórica (ejemplos 6 al 12).

- Ej. 6. Hacer énfasis para un modo de comprensión (P10IES2).
- Ej. 7. Resaltar algún dato importante que el lector tiene que saber a la fuerza (P97IES2).
- Ej. 8. Marca las ideas principales para que no se pierda el sentido de algo (P84IES1).
- Ej. 9. Resaltar una idea interesante (P37IES2).
- Ej. 10. Llamarle la atención al lector para que pueda comprender la lectura (P37IES1).
- Ej. 11. Enfatizar alguna oración o palabra (P127IES2).
- Ej. 12. Prestar atención a lo que hay dentro para una mejor comprensión (P49IES2).

Con excepción de 18 participantes, todos los demás declararon haber adquirido esta concepción durante su escolarización, mayormente en la primaria y secundaria, pero en cinco casos en la universidad. P37IES1, maya, declaró que aprendió esto “en las lecturas que he leído porque aparecen párrafos con comillas”. P127IES2, también maya, aseveró que lo

aprendió “de mi papá, que es maestro”. Esta práctica podría tratarse de una reelaboración a partir de la definición de la RAE, que ciertamente utiliza la palabra “resaltar” para referirse al entrecomillado usado para indicar ironía, una voz extranjera o el uso de un término como objeto lingüístico. Es posible que los participantes y/o sus maestros hayan focalizado únicamente este elemento, pero no los restantes, y posteriormente lo hayan reelaborado, alterando la naturaleza del objeto resaltado, vaciándolo de su carga irónica o metalingüística y dotándolo de una carga semiótica relacionada con la relevancia y el manejo de la comprensión y atención del lector.

La concepción de la práctica enfática aparece frecuentemente acompañada de la concepción relativa a la práctica de citación:

Ej. 13. Dar énfasis a las ideas que quieres que se entiendan mejor, citar algún libro (P35IES1).

También aparece, en menor medida, acompañada de otras concepciones autorizadas:

Ej. 14. Darle énfasis a una oración o título (P49IES2).

Se presentaron en menor medida otras concepciones no autorizadas que se discuten líneas abajo, en un tercer nivel de codificación. La Tabla 1 presenta las proporciones de las concepciones en el primer y segundo nivel de codificación en ambas IES.

Tabla 1. Distribución de las concepciones (IES1, n=113; IES2, n=206)

Concepciones IES1				Total IES1	
Autorizadas		No autorizadas		Autorizadas	No autorizadas
Citación	Otras	Énfasis	Otras		
22 / 19.5%	11 / 9.7%	57 / 50.4%	23 / 20.4%	33 / 29.2%	80 / 70.8%
Concepciones IES2				Total IES2	
Autorizadas		No autorizadas		Autorizadas	No autorizadas
Citación	Otras	Énfasis	Otras		
72 / 34.9%	27 / 13.1%	80 / 38.8%	27 / 13.1%	99 / 48%	107 / 51.9%

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, las concepciones sobre prácticas autorizadas constituyen una proporción mucho mayor del total en la IES2 (48 por ciento) que en la IES1 (29.2 por ciento). En correspondencia con lo anterior, las concepciones sobre prácticas no autorizadas están presentes en mucha mayor medida en la IES1 (70.8 por ciento) que en la IES2 (51.9 por ciento). De cualquier forma, las concepciones no autorizadas son mayoría en ambas IES.

Aunque los participantes no son la unidad de análisis en la fenomenografía, nos parece interesante presentar la distribución de las concepciones por participante (Tabla 2). Los por-

centajes no suman 100 por ciento debido a que varios participantes manifestaron más de una concepción.

La distribución por participantes muestra contrastes parecidos a los anteriores. Una minoría relativamente pequeña de los estudiantes de la IES1 sostiene concepciones de citación (22, 24.4 por ciento). En contraste, una mayoría de los participantes (72, 50.7 por ciento) reporta concepciones de citación en la IES2. La concepción no autorizada de la práctica enfática está presente en la mayoría de los estudiantes de ambas IES, con mayor predominio en la IES1 (63.3 por ciento) que en la IES2

Tabla 2. Participantes por tipo de concepción (IES1, n=90; IES2, n=142)

Participantes IES1			
Autorizadas		No autorizadas	
Citación	Otras	Énfasis	Otras
22 / 24.4%	11 / 12.3%	57 / 63.3%	23 / 18.8%
Participantes IES2			
Autorizadas		No autorizadas	
Citación	Otras	Énfasis	Otras
72 / 50.7%	25 / 17.6%	80 / 56.3%	24 / 16.9%

Fuente: elaboración propia.

(56.3 por ciento). Esta concepción no autorizada tiende a presentarse aislada en la mayoría de los participantes de la IES1, donde es la única concepción manifestada por 46 participantes (51.1 por ciento), en tanto que en la IES2 se presenta aislada en poco menos de un tercio de los participantes (45, 31.7 por ciento). Los otros tipos de concepciones autorizadas y no autorizadas presentan diferencias menores. En su conjunto, los datos de ambas tablas muestran una mayor presencia de las concepciones no autorizadas en la IES1 y de las autorizadas en la IES2, en particular de la citación. A continuación, discutimos de manera más detallada la variación no autorizada.

Además de la concepción de la práctica enfática, encontramos conciencia de otras prácticas compartidas que constituyen un abanico de variación no autorizada. Éstas incluyen indicar pausas, enmarcar nombres de personas, lugares o sucesos, señalar conocimiento común, indicar que lo entrecomillado es una suposición y separar las oraciones. Presentar porcentajes tendría poco sentido porque cada una de estas concepciones estuvo presente en escaso número (entre 4 y 9 participantes).

Ejemplos de concepciones de las comillas como elementos que señalan nombres de personas, lugares o eventos:

Ej. 15. Nombre de persona en la oración (P77IES1).

Ej. 16. Resaltar enunciados con nombres propios, edificios, etc. (P56IES2).

Ej. 17. Nombres de lugares (P45IES2).

Ej. 18. Para enfatizar un suceso, un nombre, un título (P31IES1).

Ej. 19. Resaltar un lugar o suceso (P11IES1).

Es interesante que esta concepción presenta también el elemento de enfatizar. Los participantes reportan haberla aprendido en la primaria y/o la secundaria y, en un caso, en la universidad. El uso de las comillas para enmarcar nombres de lugares ha sido atestiguado en carteles escolares (Ramos, 1997) y podría tratarse de una reelaboración de la práctica autorizada de enmarcar títulos de obras. Para las otras prácticas no autorizadas, como enmarcar sucesos o nombres de personas, no hemos encontrado evidencia textual publicada, pero en nuestra propia experiencia vivida con textos estudiantiles y otros que circulan en los contextos de las IES investigadas, por lo menos uno de nosotros ha visto textos que usan comillas para encerrar nombres de personas o sucesos. Para las siguientes variaciones no autorizadas de las comillas como elementos separadores de naturaleza estructural u oral no hemos encontrado evidencias, pero podría tratarse de reelaboraciones basadas en concepciones comunes sobre otros signos de puntuación.

Ejemplos de concepciones de las comillas como elementos separadores estructurales:

Ej. 20. Separar elementos en un texto (P131IES2).

Ej. 21. Separar las oraciones (P9IES2).

- Ej. 22. Separar ideas (P24IES2).
- Ej. 23. Marcar niveles distintos en una oración (P61IES2).
- Ej. 24. Separar para facilitar la comprensión (P98IES2).

Es interesante que esta concepción se encuentra solamente en la IES1 y que los participantes reportan haberla aprendido en la primaria o secundaria. A continuación, se presentan ejemplos de concepciones de las comillas como elementos que indican pausas:

- Ej. 25. Marca las pausas, da más realidad y que se entienda mejor la lectura (P48IES1).
- Ej. 26. Dar un espacio y continuación de la lectura (P32IES1).
- Ej. 27. Hacer una pausa o algo así (P49IES2).

Todos estos participantes, menos uno, indicaron haber aprendido esto en la primaria. P49IES2 aseveró que lo aprendió “en un libro y leyendo cualquier libro te das cuenta”. De manera similar, no encontramos evidencias documentales de las siguientes variaciones no autorizadas que conciben a las comillas como señaladores de conocimiento común o de suposiciones.

Ejemplos de concepciones de las comillas como elementos que señalan información conocida:

- Ej.28. Decir algo que se sabe (P86IES1).
- Ej. 29. Informarnos sobre algo común (P87IES1).

Esta concepción se encuentra sólo en la IES1; los participantes refirieron haber aprendido esto por su cuenta: “es lo que comprendí por lo que observo en los textos” (P87IES1).

Ejemplos de concepciones de las comillas como elementos que indican que lo entrecorrido es una suposición:

- Ej. 30. Suposiciones (P89IES1).
- Ej. 31. Enfatizar ciertas acciones, hacerlas sonar como suposiciones (P32IES2).

En todos los casos (4), los participantes refirieron haber aprendido esto en un contexto escolar (“la escuela”, sin especificar nivel) y uno de ellos precisó que fue en la universidad. Esta concepción podría tratarse de una reelaboración del significado autorizado de revestir de ironía el segmento entrecorrido, puesto que las suposiciones son aseveraciones no verificadas y una de las características lingüístico-pragmáticas de la ironía es su conexión con la insinceridad o falta de veracidad, aunque no equivale a ella (Dylen, 2018).

Para encontrar evidencia adicional de algunas de estas variantes no autorizadas, como las referidas a las pausas o a las suposiciones, la evidencia textual no basta, puesto que su activación no puede inferirse en la escritura, sino que depende exclusivamente de los procesos lectores, así que serían necesarios otros tipos de métodos para explorarla con mayor profundidad.

Dentro de la variación no autorizada encontramos también algunas concepciones aparentemente individuales, presentes una sola vez en un solo participante:

- Ej. 32. Denotar ejemplos (P92IES2).
- Ej. 33. Dar a entender que una palabra es redundante (P53IES2).
- Ej. 34. Para que la oración no salga mal (P76IES1).
- Ej. 35. Cambiar la importancia de las oraciones (P68IES1).

Destaca el ejemplo 35 puesto que implica que las comillas pueden tanto conferir importancia a lo entrecorrido como despojarlo de ella. Esto último se corresponde con el hallazgo de Perales-Escudero (2017), lo que sugiere que no se trata de una concepción individual, sino que, al igual que los ejemplos 32 y 34, podría haberse encontrado en otros participantes si la muestra hubiese sido más amplia. En las líneas que siguen se discute la distribución del abanico de concepciones en los distintos semestres y entre estudiantes mayas y no mayas.

Tabla 3. Distribución de concepciones por semestre

IES1						
Semestre	Autorizadas		No autorizadas		Total autorizadas	Total no autorizadas
	Citación	Otras	Énfasis	Otras (%)		
1	5 / 10.2%	5 / 10.2%	29 / 59.2%	10 / 20.4%	10 / 20.4%	39 / 79.6%
3	11 / 35.5%	3 / 9.7%	9 / 29%	8 / 25.8%	14 / 45.2%	17 / 54.8%
5	4 / 19%	2 / 9.5%	11 / 47.6%	5 / 23.8%	6 / 28.5%	16 / 71.5%
7	2 / 18.2%	1 / 9.1%	8 / 72.7%	0	3 / 27.3%	8 / 72.7%
IES2						
Semestre	Autorizadas		No autorizadas		Total autorizadas	Total no autorizadas
	Citación	Otras	Énfasis	Otras (%)		
1	26 / 23.2%	9 / 13%	35 / 50.7%	9 / 13 %	35 / 36.2%	44 / 63.7%
5	24 / 41.3%	5 / 8.6%	22 / 37.9%	7 / 12.2%	29 / 49.9%	29 / 50.1%
9	25 / 39.1%	10 / 15.6%	23 / 35.9%	6 / 9.4%	35 / 54.7%	29 / 45.3%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 presenta la distribución por semestre y por IES de los distintos tipos de concepciones. Como puede verse, en la IES1 existen importantes diferencias en las proporciones de las concepciones de citación e importancia entre el tercer semestre y el resto. En todos los semestres, menos el tercero, la concepción de importancia duplica, triplica o hasta sextuplica en proporción a la concepción de citación en el caso del primer semestre. Nótese que en el primer semestre no fue posible contextualizar el cuestionario con la tarea de lectura previa, lo cual pudo haber afectado este número. En tercero, la relación se invierte y la concepción de citación se hace más presente que la de importancia, pero la diferencia no es tan grande. En general, las concepciones no autorizadas son mayoritarias en todos los semestres, ligeramente en el tercero y ampliamente en los demás. En términos del número de participantes, en todos los semestres el número que sostiene concepciones de citación es minoritario (5 de 40 en primero, 11 de 24 en tercero, 4 de 17 en quinto, 2 de 9 en séptimo). Ello sugiere que la formación de estos participantes en literacidades académicas en la IES1 no ha resultado en un aprendizaje de los significados autorizados para la mayoría de ellos, en particular del de citación.

En otras palabras, parecen no participar del orden semiótico académico occidental sino en un orden subalterno caracterizado por la funcionalidad de la variación no autorizada. Esta funcionalidad es sugerida por la amplia presencia de las concepciones no autorizadas en todos los semestres, particularmente en los últimos. Ello no es problemático si se trata de una decisión estratégica y voluntaria de parte de la institución y/o de los estudiantes, pero puede serlo si no se trata de una decisión así, ya que podría indicar la presencia de prácticas institucionales del misterio.

En contraste, en la IES2 la concepción de importancia sólo resulta mayoritaria en el primer semestre, en una relación de 2 a 1. En los siguientes semestres, ninguno de los tipos de concepciones es claramente mayoritaria. En el quinto, el balance entre las concepciones autorizadas y no autorizadas es casi perfecto (49.9 vs. 50.1 por ciento). En noveno, las autorizadas juntas son mayoritarias (54.7 por ciento). Es decir, existen diferencias importantes entre la cantidad de concepciones autorizadas de los estudiantes que inician su formación con respecto a los que se encuentran a la mitad de sus estudios y los próximos a egresar. Estas diferencias se aprecian sobre todo en las concepciones de citación que casi duplican su

Tabla 4. Distribución de concepciones entre estudiantes mayas y no mayas

	Concepciones IES1					
	Autorizadas		No autorizadas		Total autorizadas	Total no autorizadas
	Citación	Otras (%)	Énfasis (%)	Otras (%)		
Mayas	20 / 20.2%	9 / 9.1%	51 / 51.5%	19 / 19.2%	29 / 29.3%	70 / 70.7%
No mayas	2 / 14.3%	2 / 14.3%	6 / 42.9%	4 / 28.6%	4 / 28.6%	10 / 71.5%
	Concepciones IES2					
	Autorizadas		No autorizadas		Total autorizadas	Total no autorizadas
	Citación	Otras (%)	Énfasis (%)	Otras (%)		
Mayas	25 / 35.2%	9 / 12.6%	29 / 40.8%	8 / 11.2%	34 / 47.8%	37 / 52%
No mayas	47 / 34.8%	18 / 13.3%	51 / 37.8%	19 / 14.1%	65 / 48.1%	70 / 51.9%

Fuente: elaboración propia.

proporción en los semestres quinto y noveno con respecto al primero. En contraparte, la concepción de la práctica enfática es mucho menor en los semestres posteriores al primero que en éste, aunque sigue manteniendo una presencia importante en aquellos.

En términos del número de participantes, en los semestres superiores el número que sostiene creencias de citación es mayoritario y mayor que en primero, donde es minoritario (25 de 42 en noveno, 24 de 40 en quinto, 26 de 60 en primero). Todo ello permite suponer que la formación en la IES2 lleva a los participantes a involucrarse en el orden semiótico de las literacidades académicas occidentales contemporáneas en mayor medida que en la IES1; que los participantes de la IES2 resisten menos los significados y prácticas propias de tal orden que aquellos de la IES1; o que en la IES2 prevalece menos la práctica institucional del misterio respecto de este signo. Al manifestar esto no pretendemos presentar a la IES2 como “mejor”, sino propiciar la reflexión sobre las prácticas educativas y sugerir la posibilidad de que, en la IES1, incrustada en un contexto sociocultural de aislamiento y resistencia histórica maya, esta resistencia le haga frente también al orden semiótico universitario occidental.

Al mismo tiempo, no pretendemos con tales planteamientos esencializar ni a los mayas ni a lo maya. Como muestra la Tabla 4, las diferencias no tienen que ver con la autoadscripción de los estudiantes, sino con las IES y su

contexto. Ello es observable al analizar el caso de la IES2, enclavada en una ciudad cosmopolita. En ella, los participantes mayas conforman una minoría importante de más de un tercio del total (36.6 por ciento), pero en esta porción más de la mitad declara no ser hablante de la lengua maya ni participar en las tradiciones comunitarias mayas. En contraste, la IES1 está inmersa en un contexto cultural maya rural caracterizado por la resistencia y la conservación —no exenta de amenazas— de la lengua y las tradiciones; en ella los participantes mayas representan una abrumadora mayoría frente a los no mayas (87.8 vs. 12.2 por ciento).

Como muestra la Tabla 4, las proporciones de las distintas concepciones autorizadas y no autorizadas de estudiantes mayas y no mayas de ambas IES apenas se distinguen entre ambos grupos. Ello refuerza nuestra aseveración de que las diferencias en concepciones no constituyen un rasgo esencial, sino que se relaciona con los distintos contextos de las IES.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las prácticas letradas de los grupos subalternos suelen ser invisibilizadas y pueden, además, divergir respecto de aquellas de los grupos dominantes que participan más de los flujos de intercambio que reproducen las literacidades globales privilegiadas (Brandt y Clinton, 2002; Brandt, 2004). Estas últimas, aunque conllevar poder y tienen efectos visibles, tienden a

permanecer tácitas puesto que son “naturales” para quienes detentan el poder, aunque distan de serlo para los subalternos (Lillis, 1999). Esto contribuye a reproducir condiciones coloniales opresivas en la educación de tales grupos, aun en contextos donde se busca combatirlas (Hernández Zamora, 2018). Así, este estudio investigó concepciones de las prácticas asociadas con las comillas de estudiantes mayas y no mayas en dos IES en contextos socioculturales distintos.

Para la pregunta 1, encontramos concepciones sobre prácticas autorizadas como la citación (mayoritaria), de señalamiento de diálogos, de demarcación de títulos de obras y, escasamente, de tratamiento de una palabra como objeto lingüístico para definirla o para enmarcar extranjerismos. También encontramos concepciones de prácticas no autorizadas, entre las que predomina la práctica enfática para guiar la atención hacia segmentos importantes, “que el lector debe saber a la fuerza”. Otras concepciones de prácticas no autorizadas incluyen el uso de comillas para enfatizar nombres de personas, edificios, lugares y sucesos, para hacer pausas, para separar elementos estructurales, para denotar conocimiento común, para dar ejemplos y para señalar suposiciones. Esta última concepción podría ser una reelaboración de la práctica autorizada de ironizar lo entrecomillado. El uso para lugares ha sido atestiguado en carteles escolares de la región de la IES2. Ello coincide con los hallazgos de Rockwell (2005) sobre la apropiación y reelaboración de signos de grupos dominantes por sujetos mayas.

En relación con la pregunta 2, centrada en la conciencia sobre los contextos donde sucedieron los eventos de literacidad que llevaron a apropiarse de las prácticas asociadas con las comillas, la mayoría de los participantes de ambas IES declaran haber aprendido lo que saben sobre las comillas en la escolarización preuniversitaria y, en pocos casos, en la familia, por su cuenta o en la universidad.

Junto con la presencia mayoritaria de las concepciones no autorizadas en la IES1 y en el

primer semestre de la IES2, ello sugiere que las variantes no autorizadas están arraigadas tanto en los contextos preuniversitarios de la IES2 como en el contexto más aislado y de matriz indígena de la IES1 porque los sujetos las han desarrollado agentivamente para atender sus necesidades comunicativas. Estas necesidades serían distintas de aquéllas que caracterizan a las comillas en las literacidades universitarias globales privilegiadas. Así, las características de los contextos parecen influir sobre la mayor o menor funcionalidad que las prácticas globales y locales adquieren en cada uno.

Una limitación de la investigación es que el abordaje cualitativo, la mezcla de varias concepciones en las respuestas individuales de la mayoría de los participantes y la presencia en la IES2 de un número indeterminado de estudiantes originarios del contexto geográfico de la IES1 no permiten explorar correlaciones entre el contexto del evento de literacidad y el contexto de cada IES, lo cual podrá ser atendido por estudios cuantitativos posteriores. Asimismo, otros estudios cualitativos pueden incluir más preguntas relativas a los eventos de literacidad.

Para la pregunta 3, las concepciones no autorizadas se encuentran presentes en mayor proporción en la IES1 que en la IES2. En la primera, las concepciones no autorizadas se mantienen en todos los semestres; en la segunda, éstas sólo son mayoritarias en el primer semestre, no así en los posteriores. Ello apunta a la funcionalidad de la variación no autorizada en la educación preuniversitaria de los ingresantes de la IES2 y sugiere que los eventos y prácticas de literacidad en ella conducen a la visibilización de la variación autorizada. Encontramos también que, en la IES2, no se aprecian diferencias en la proporción de participantes mayas y no mayas que manifiesten los distintos tipos de concepciones autorizadas y no autorizadas. En la IES1, es mayor la proporción de estudiantes no mayas que manifiestan concepciones autorizadas en relación con los mayas, pero el número de los

primeros es tan reducido en relación con los segundos que la comparación podría carecer de sentido.

Estos datos, y los propios de la pregunta 2, nos llevan a concluir que las diferencias en la distribución no tienen que ver con la adscripción a un grupo indígena, sino con el contexto geográfico-sociocultural de cada IES y, quizás, con las prácticas educativas de éstas. Todos estos elementos posibilitan una exposición y/o participación diferenciada en las prácticas letradas globales privilegiadas. En ese sentido, es relevante mencionar que la concepción de la práctica enfática tiende a presentarse aislada en la mayoría de los participantes de la IES1 (no así en la IES2) a pesar de la tarea de contextualización.

Recurrimos al concepto de noema perceptual para una discusión más profunda de este hecho relativo a la concepción de importancia, misma que no es mutuamente excluyente con concepciones autorizadas como la de citación. Una cita puede ser, ciertamente, un elemento importante al cual prestar atención; sin embargo, es necesario considerar dos factores: primero, la tarea de contextualización incluía la lectura de textos con comillas de citación; segundo, a pesar de ello, para un número importante de participantes, mayoritario en la IES1, la concepción de citación no emergió como tema en su noema perceptual manifestado en sus respuestas, sino que lo hizo la de importancia u otras no autorizadas y autorizadas. Este hecho indica que la concepción de citación careció de relevancia para ellos en el contexto de la práctica propuesta, pero otras sí la tuvieron. Ello no quiere decir que los participantes que no manifestaron la concepción de citación no la conozcan; es posible que haya permanecido en los márgenes de la percepción y que pudiesen haber sido reveladas por un cuestionamiento más profundo mediante entrevistas. Sin embargo, es un hecho que éstas no emergieron al centro del noema perceptual de la mayoría de participantes en la IES1 en el contexto de una práctica

que las incluía. El hecho de que la práctica no haya sido suficiente para tematizar la concepción de citación sugiere fuertemente que ésta no forma parte sobresaliente de la experiencia semiótica de los participantes de la IES1. Ello, a su vez, es indicativo de que no participan significativamente del orden semiótico en el cual las comillas indexan una práctica de atribución de la propiedad intelectual. Esto puede deberse a una resistencia agentiva y/o a la práctica institucional del misterio, lo cual debe ser explorado en el futuro.

Las formas de vida tradicionales de las comunidades de la Zona Maya son intensamente comunitarias e incluyen la atención colectiva a la milpa, la participación en fiestas religiosas y la conversación oral en lengua maya (Meza, 2012). No conocemos investigaciones que examinen el papel de los textos escritos en estas formas de vida, si es que lo tuvieron. Tampoco sabemos de investigaciones que examinen el rol de los textos en las formas de vida del contexto urbano de la IES2 u otros contextos de donde provienen sus estudiantes, pero sí hay evidencia textual de usos no autorizados de las comillas en documentos escolares preuniversitarios de la ciudad donde se sitúa la IES2 (Ramos, 1997). A partir de la literatura, de nuestra experiencia vivida y de los reportes de los participantes sobre el aprendizaje de prácticas no autorizadas en la escuela o la familia, pensamos que es posible que el mundo de la vida tradicional de las comunidades mayas no incluya a la participación en el orden semiótico e ideológico en el cual las comillas constituyen una práctica de citación para la protección de la propiedad intelectual y en el que los textos escritos median intensamente la vida de las personas. El predominio de concepciones sobre prácticas no autorizadas en el primer semestre de la IES2 —y su atestiguamiento en documentos escolares preuniversitarios (Ramos, 1997)— sugiere que ello es aplicable a los contextos urbanos desfavorecidos de donde provienen muchos de sus estudiantes y a la educación preuniversitaria en éstos. Cabe entonces la posibilidad de que, si

los textos son de escasa importancia y hay poco tiempo para prestarles atención, se necesiten signos que destaquen los segmentos textuales a los que sí vale la pena prestar atención para llevar a cabo las funciones importantes de la comunidad. Quizás es de esta manera que las comillas adquirieron variaciones no autorizadas tales como señalar fragmentos interesantes de los textos, o enmarcar nombres de personas, lugares y sucesos. Esta variación no autorizada, que puede resultar enteramente funcional en las comunidades y en la escolarización preuniversitaria, no es funcional para enfrentar las exigencias de las literacidades académicas propias de la formación universitaria de corriente principal contemporánea.

De cara a esta problemática, futuras investigaciones etnográficas deben examinar los roles (extra)escolares de los artefactos semióticos en las comunidades y escuelas mayas, así

como las concepciones de docentes, alumnos y personas de la comunidad sobre ellos. Tal conocimiento puede permitir a docentes y alumnos entablar diálogos de saberes entre las literacidades académicas occidentales y las literacidades locales para visibilizar sus distintos fundamentos ideológicos y como éstos operan en los textos escritos (Hernández Zamora, 2018). Ello puede permitir a los estudiantes universitarios apropiarse de las primeras, o bien, resistirlas o modificarlas de manera reflexiva, de acuerdo con sus planes de vida y con las distintas funcionalidades de estas literacidades. De lo contrario, los significados y prácticas de literacidad que constituyen variación no autorizada en los niveles micro y macro tenderán a permanecer invisibles y no podrán, por lo tanto, constituirse en materia de reflexión y praxis educativa.

REFERENCIAS

- ÅKERLIND, 2005, "Variation and Commonality in Phenomenographic Research Methods", *Higher Education Research and Development*, vol. 24, núm. 4, pp. 321-334.
- ANDERBERG, Elsie, Lennart Svensson, Christer Alvegård y Thorster Johansson (2008), "The Epistemological Role of Language use in Learning: A phenomenographic intentional-expressive approach", *Educational Research Review*, vol. 3, núm. 1, pp. 14-29.
- BARRERA Rojas, Miguel Ángel (2018), "Pobreza extrema de mujeres indígenas en México. Estudio de caso para la Zona Maya de Quintana Roo", *Revista Ciencia e Interculturalidad*, vol. 22, núm. 1, pp. 89-105.
- BARTLETT, Lesley (2007), "To Seem and to Feel: Situated identities and literacy practices", *Teachers' College Record*, vol. 109, núm. 1, pp. 51-69.
- BRACAMONTES y Sosa, Pedro y Jesús Lizama Quijano (2003), "Marginalidad indígena: una perspectiva histórica de Yucatán", *Desacatos*, núm. 13, pp. 83-98.
- BRANDT, Deborah (2004), *Literacy in American Lives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BRANDT, Deborah y Katie Clinton (2002), "Limits of the Local: Expanding perspectives on literacy as a social practice", *Journal of Literacy Research*, vol. 34, núm. 3, pp. 337-356.
- CASTRO-Azuara, María Cristina, Rosalina Domínguez-Angel y Refugio Nava-Nava (2020), "Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 12, núm. 25, pp. 3-20.
- Diccionario Panhispánico de Dudas (2020), "Comillas", Madrid, Real Academia de la Lengua Española.
- DE GRAZIA, Margreta (1992), "Sanctioning Voice: Quotation marks, the abolition of torture and the fifth amendment", *Cardozo Arts & Entertainment*, vol. 10, pp. 545-566.
- DELGADO García, Maribel (2017), "La puntuación en documentos novohispanos. Una mirada descriptiva", *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, vol. 5, núm. 1, pp. 5-36.
- DYLEN, Martha (2018), *Irony, Deception and Humor*, Berlín, Walter de Gruyter.
- FINNEGAN, Ruth (2011), *Why do We Quote? The culture and history of quotation*, Cambridge, Open Book Publishers.
- GONZÁLEZ-Ugalde, Carlos (2014), "Investigación fenomenográfica", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 141-158.

- GURWITSCH, Aron (2010), *The Collected Works of Aron Gurwitsch (1901-1973)*, vol. III: *The Field of Consciousness: Phenomenology of theme, thematic field, and marginal consciousness*, Nueva York, Springer.
- HAMILTON, Mary, David Barton y Roz Ivanič (1994), *Worlds of Literacy*, Filadelfia, Multilingual Matters.
- HARRIS, Lois (2011), "Phenomenographic Perspectives on the Structure of Conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks", *Educational Research Review*, vol. 6, núm. 2, pp. 109-124.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (2009), "Neocolonialismo y políticas de representación: la creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 30, núm. 1, pp. 30-43.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (2010), *Decolonizing Literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*, Bristol, Multilingual Matters.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (2016), *Literacidad académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (2018), "Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios", *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 18, núm. 4, pp. 771-798.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (2019), "De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad", *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-24.
- IVANIČ, Roz (2009), "Bringing Literacy Studies into Research on Learning Across the Curriculum", en Mike Baynham y Martin Prinsloo (coords.), *The Future of Literacy Studies*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 100-122.
- JIMÉNEZ, Ana Beatriz (2009), "Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior", en Javier Marrero (ed.), *El pensamiento reencontrado*, Madrid, Octaedro, pp. 47-94.
- JIMÉNEZ, Roberto T., Patrick H. Smith y Natalia Martínez-León (2003), "Freedom and Form: The language and literacy practices of two Mexican schools", *Reading Research Quarterly*, vol. 38, núm. 2, pp. 488-508.
- LEA, Mary R. y Brian V. Street (1998), "Student Writing and Faculty Feedback in Higher Education: An academic literacies approach", *Studies in Higher Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 157-172.
- LILLIS, Theresa (1999), "Whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery", en Carys Jones, Joan Turner y Brian Street (coords.), *Students Writing in the University*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 127-148.
- LILLIS, Theresa y Mary Scott (2008), "Defining Academic Literacies: Issues of epistemology, ideology and strategy", *Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-32.
- LLAMAS-Pombo, Elena (2017), "Graphie et ponctuation du français médiéval. Système et variation", en Gabriella Parussa, Maria Colombo Timelli y Elena Llamas-Pombo (coords.), *Enregistrer la parole et écrire la langue dans la diachronie du français*, Tübingen, Narr Francke Attempto, pp. 41-89.
- MACÍAS Richard, Carlos (1999), "El territorio de Quintana Roo. Tentativas de colonización y control militar en la selva maya (1888-1902)", *Historia Mexicana*, vol. 49, núm. 1, pp. 5-54.
- MACMILLAN, Margy (2014), "Student Connections with Academic Texts: A phenomenographic study of reading", *Teaching in Higher Education*, vol. 19, núm. 8, pp. 943-954.
- MARTON, Ference (2000), "The Structure of Awareness", en John E. Bowden y Eleanor Walsh (coords.), *Phenomenography*, Melbourne, RMIT University Press, pp. 102-116.
- MARTON, Ference y Shirley Booth (1997), *Learning and Awareness*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTON, Ference y Win Yang Pong (2005), "On the Unit of Description in Phenomenography", *Higher Education Research and Development*, vol. 24, núm. 4, pp. 335-348.
- MARTON, Ference y Roger Säljö (1976), "On Qualitative Differences in Learning: I- Outcome and Process", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, núm. 1, pp. 4-11.
- MAXWELL, Joseph A. (2010), "Using Numbers in Qualitative Research", *Qualitative Inquiry*, vol. 16, núm. 6, pp. 475-482.
- MEZA Bernal, Iris (2012), "Lengua y cosmovisión. Elementos de resistencia y comunalidad en tres comunidades mayas: macehuales de Quintana Roo", *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 7, núm. 13, pp. 96-135.
- MITCHELL, Carl James (1983), "Quotation Marks, National Compositorial Habits and False Imprints", *Library*, vol. 6, núm. 5, pp. 359-384.
- MURILLO, F. Javier, Nina Hidalgo y Sofía Flores (2016), "Incidencia del contexto socioeconómico en las concepciones docentes sobre evaluación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 251-281.
- OROZA Díaz, Jaime (1984), *Historia de Yucatán*, Mérida, UADY.
- PALMER, Lorinda, Tracy Levett-Jones y Rosalind Smith (2018), "First Year Students' Perceptions of Academic Literacies Preparedness and Embedded Diagnostic Assessment", *Student Success*, vol. 9, núm. 2, pp. 49-61.

- PARKES, Malcolm Beckwith (2016), *Pause and Effect: An introduction to the history of punctuation in the West*, Nueva York, Routledge.
- PEÑALVER Castillo, Manuel (2015), "El prontuario de ortografía de la lengua castellana (1844). Antecedentes y consecuentes", *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, vol. 3, núm. 2, pp. 313-356.
- PERALES-Escudero, Moisés (2017), "Creencias textuales y alfabetización académica: un esbozo conceptual y metodológico", ponencia presentada en el "Tercer Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO Lectura y Escritura", Chillán (Chile), 4-6 de octubre de 2017.
- PERALES-Escudero, Moisés, Martín Ramos Díaz y Eyder Gabriel Sima Lozano (2017), "Escribir en la frontera México-Belice: contexto histórico y políticas de enseñanza de las instituciones de educación superior", *Revista Educación Andrés Bello*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-33.
- PÉREZ López, María Soledad (2016), "La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena)", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 847-879.
- RAMÍREZ, Francisco Javier (2017), *La enseñanza del inglés en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo: un análisis de las tensiones discursivas en la práctica docente*, Tesis de Maestría, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- RAMOS Díaz, Martín (1997), *La diáspora de los letrados. Poetas, clérigos y educadores en la frontera caribe de México*, Ciudad de México, CONACyT/Universidad de Quintana Roo.
- ROCKWELL, Elsie (2005), "Indigenous Accounts of Dealing with Writing", en Teresa L. McCarty (ed.), *Language, Literacy and Power in Schooling*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- ROCKWELL, Elsie (2006), "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela", *Cultura Escrita y Sociedad*, núm. 3, pp. 161-218.
- ROCKWELL, Elsie (2010), "L'appropriation de l'écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique", *Langage et Société*, vol. 3, núm. 133, pp. 83-99.
- ROMERO Mayo, Rafael y Jazmín Benítez López (2014), "El proceso histórico de conformación de la antigua Payo Obispo (hoy Chetumal) como espacio urbano fronterizo durante la etapa de Quintana Roo como territorio federal", *Península*, vol. 9, núm. 1, pp. 125-140.
- ROSADO-May, Francisco Javier, Mario Chan Collí y Héctor Cáliz de Dios (2018), "Introducción. La creación de la UIMQROO, producto de trabajo colectivo y comunitario", en Francisco Javier Rosado-May, Mario Chan Collí y Héctor Cáliz de Dios (coords.), *Sin memoria no hay historia. El rostro humano en la creación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*, José María Morelos (QR-México), Glocal Bej, pp. 1-12.
- ROSÁRIO, Pedro, Maria Teresa Mendes, Maria Luísa Grácio, Elisa Chaleta, José Carlos Núñez, Júlio González-Pienda y Fuensanta Hernández-Pina (2006), "Discursos de pais e alunos sobre o aprender: um estudo no 5º ano de escolaridade", *Psicologia em Estudo*, vol. 11, núm. 3, pp. 463-471.
- SEBBA, Mark (2007), *Spelling and Society*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STREET, Brian V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STREET, Brian V. (1999), "Academic Literacies", en Carys Jones, Joan Turner y Brian V. Street (coords.), *Students Writing in the University*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 193-199.
- STREET, Brian V. (2017), "New Literacies, New Times: Developments in literacy studies", en Brian V. Street y Stephen May (coords.), *Literacies and Language Education*, Cham, Springer, pp. 3-15.
- TUSTING, Karin (2005), "Language and Power in Communities of Practice", en David Barton y Karin Tusting (coords.), *Beyond Communities of Practice: Language, power and social contexts*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 36-54.
- WENGER, Etienne (2002), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- YIN, Robert K. (2016), *Qualitative Research from Start to Finish*, Nueva York, The Guilford Press.
- ZAVALA, Virginia (2011), "La escritura académica y la agencia de los sujetos", *Cuadernos Comillas*, núm. 1, pp. 52-66.

La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente

ESTEFANÍA MARTÍNEZ-VALDIVIA* | ANTONIO BURGOS-GARCÍA**
M^a CARMEN PEGALAJAR-PALOMINO***

Las directrices propuestas por la Agenda 2030 han planteado, en la educación superior, el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en la formación inicial del docente. La finalidad de este estudio es analizar la producción científica sobre competencias y formación del futuro docente en relación con el aprendizaje-servicio (ApS) y sus implicaciones para la responsabilidad social (RS). Se realizó una revisión sistemática en las bases de datos científicas más importantes (WoS, ProQuest, Google Académico y Scopus). Los resultados muestran que el ApS es una metodología didáctica eficaz para la formación inicial del docente en relación con el desarrollo de su formación integral y de la competencia cívica y ciudadana. Además, promueve la construcción de la identidad profesional basada en el desarrollo sostenible. Las conclusiones destacan que el ApS incide en la formación en responsabilidad social del futuro docente, en tanto que promueve una concienciación ante los colectivos sociales más vulnerables.

The guidelines proposed by the 2030 Agenda have raised the need for the development of sustainability skills in higher education teachers' training since the very beginning. The main purpose of this study is to analyze the scientific production on skills and on the training of future teachers in relation to service-learning (SL) and its implications for social responsibility (SR). In order to do this, we carried out a systematic review of the most important scientific databases (WoS, ProQuest, Google Scholar and Scopus). The results show that Learning plus service is an effective didactic methodology for the initial training of teachers regarding the development of their comprehensive training as well as their civic and citizen competence. In addition, it promotes the construction of a professional identity based on sustainable development. The conclusions highlight that the Learning plus service approach impacts a teacher's training in social responsibility, insofar as it promotes awareness before the most vulnerable social groups.

Palabras clave

Formación docente
Responsabilidad social
Educación superior
Aprendizaje-servicio
Metodología de enseñanza

Keywords

Teacher training
Social responsibility
Higher education
Service-learning
Teaching methodology

Recibido: 15 de junio de 2021 | Aceptado: 8 de noviembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60653>

* Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (España). Miembro del grupo de investigación Formación Centrada en la Escuela (FORCE). Doctora en Ciencias de la Educación. Temas de investigación: fracaso escolar, liderazgo educativo, formación docente, metodologías activas. CE: evaldivi@ujaen.es

** Profesor Titular de Universidad de la Universidad de Granada (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: formación del profesorado, desarrollo profesional del profesorado, sostenibilidad y responsabilidad social, educación e investigación educativa, educación y pedagogía, formación y desarrollo sostenible. CE: aburgos@ugr.es

*** Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén (España). Doctora en Innovación didáctica y formación del profesorado. Temas de investigación: educación inclusiva; formación docente; innovación docente; mejora de la calidad en educación superior; desarrollo profesional; metodologías activas. CE: mcpegala@ujaen.es

INTRODUCCIÓN

La actual convergencia entre las directrices de la Agenda 2030 (ONU, 2015) y las del Espacio Europeo de Educación Superior, sumada a la movilidad laboral y formativa que se exige al estudiante universitario, propicia la redefinición de la educación superior. Esta situación ha encabezado una transformación en el paradigma del conocimiento que ha desplazado el enfoque de la enseñanza académica tradicional y asumido el desarrollo de competencias para la “sostenibilidad” (Murga-Menoyo, 2015). Tales competencias aparecen ligadas al mundo real y al entorno natural, además de promover el desarrollo de habilidades y capacidades vinculadas con la responsabilidad social en el estudiante (Rodríguez *et al.*, 2018; Santos *et al.*, 2018).

Este nuevo paradigma en educación superior se ha producido en un momento de profundos cambios en los valores éticos y morales de la sociedad; como señala MacIntyre (2009), la universidad se ha convertido en la institución encargada de la formación de futuros profesionales, y su prestigio está relacionado con la capacidad de colocación de sus egresados en el mercado laboral. Por otra parte, la propia universidad se rige por la lógica económica, funciona como una empresa y se ha vuelto cada vez más cara para el alumnado. Dado lo anterior, es más conveniente denominar a la universidad como “multiversidad”, dado que se ha abandonado su visión unitaria del saber y en su interior se desarrollan diversos procedimientos para responder a los retos mencionados (Gelmon *et al.*, 2015).

Desde una perspectiva educativo-formativa de la educación superior, y con base en lo expresado en la Agenda 2030, este nuevo modelo por competencias para la “sostenibilidad” conlleva una amplia revisión de buenas prácticas formativas (Tilbury, 2011). Por un lado, es preciso “enseñar-aprender” a formular preguntas críticas, aclarar los propios valores, plantearse acciones futuras más positivas y

sostenibles, pensar de modo sistémico, responder a través del aprendizaje aplicado y estudiar la dialéctica entre tradición e innovación. En palabras de MacIntyre (2013), la tradición debe ser la referencia para el desarrollo de comunidades virtuosas; éste es el propósito de la responsabilidad social. Por otro lado, se demuestra la eficacia de los “procesos de colaboración y diálogo” (incluido el diálogo intercultural y entre grupos interesados): aquéllos que implican al sistema en su conjunto e innovan los planes de estudio y la práctica docente; abarcan también a los procesos de aprendizaje activo y participativo que consideran al sujeto que aprende como actor principal del proceso formativo. Además, cabe recordar la importancia que tiene el contexto, la sociedad y la cultura en el propio desarrollo del individuo.

Desde un enfoque sociocultural, Rogoff (2008), en sintonía con autores como Vigotsky y Dewey, explica cómo el individuo se autoconstruye día a día, en interacción con el medio, a través de prácticas sociales. Destaca que el aprendizaje social necesita de un proceso cooperativo que facilite la internalización de la formación adquirida por el estudiante y lo convierta en un aprendizaje significativo. En este sentido, este autor expone que los individuos aprenden de forma colaborativa, como participantes activos que se ayudan mutuamente en un verdadero “aprender haciendo”; al dejar en un segundo plano los roles pasivos, se apropian de la experiencia y los conocimientos adquiridos. Esta idea de “aprender haciendo” genera las nuevas competencias clave de carácter transversal. Se trata de un nuevo enfoque curricular planteado por el Espacio Europeo de Educación Superior que se centra en la formación docente y en la responsabilidad social hacia quienes conforman su propia comunidad universitaria (trabajadores de base y docentes), ya que, de otra manera, correría el riesgo de ser sólo retórica, y no un compromiso auténtico con una función social (Martí-Noguera y Gaete, 2019).

Esta formación debe preservar en el estudiante la capacidad de análisis crítico (pensamiento crítico, compromiso ético e intelectual), reflexión sistémica (pensamiento relacional, holístico y sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida), toma de decisiones colaborativa, donde el respeto a la diversidad no derive en la pérdida de objetividad (habilidades argumentativas, participativas y compromiso democrático con los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, etc.), así como sentido de responsabilidad con los diferentes miembros de la sociedad en términos de inclusión, justicia y equidad (compromiso ético, social y cívico, pensamiento anticipatorio y sincrónico-diacrónico, responsabilidad universal, sincrónica, diacrónica y diferenciada) (Murga-Menoyo, 2015; Tapia, 2020; Tilbury, 2011; Ull, 2014; Wiek *et al.*, 2011).

Además, esta formación implica un mayor grado de transferencia, profesionalización y responsabilidad social en el estudiante; favorece la capacidad para movilizar los conocimientos y las aptitudes necesarias para responder a diversos desafíos en su entorno natural, social y personal (Martí-Noguera y Gaete, 2019; Simsek, 2020); permite que los estudiantes se adapten a los cambios sociales, y con ello contribuye a un crecimiento sostenible e integrador; y, de igual manera, fomenta la participación de los jóvenes en la educación, el empleo y la sociedad (Escofet y Rubio, 2019; Martínez-Valdivia *et al.*, 2020).

En la actualidad, la educación superior es consciente y, a la vez, se erige como parte activa del desarrollo del compromiso social en la formación del estudiante, por lo que busca profundizar las prácticas de vinculación social. Para ello, se esfuerza en generar espacios que permitan el desarrollo de prácticas participativas para los estudiantes, siendo éstos el recurso humano que actuará sobre las diferentes problemáticas existentes (Martínez-Usarralde *et al.*, 2019). Es decir que, dentro de la educación superior, el camino

del compromiso social está fluyendo positivamente frente a las demandas que genera la sociedad actual.

En este contexto, el aprendizaje-servicio es una herramienta educativa que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión y propicia que los estudiantes adquieran habilidades y actitudes sociales que serán puestas en práctica en la vida diaria. Según Martínez-Usarralde *et al.* (2019), el ApS es una metodología que responde a los incontables retos que se plantean en la sociedad actual y en el nuevo Marco Europeo de Educación Superior. Los proyectos de ApS deben considerar la “competencia social” como parte principal de su ejecución, a partir de desarrollar actitudes prosociales, comunicación efectiva, respeto, emociones compartidas, cooperación, prevención y resolución de conflictos.

El binomio responsabilidad social (RS)-ApS permite el desarrollo de buenas prácticas docentes o iniciativas formativas que benefician a la sociedad (Escofet y Rubio, 2019; Martínez-Valdivia *et al.*, 2020); implica una formación integral del docente, es decir, la preparación de profesionales con una elevada cuota de humanismo, agentes de cambio y formadores de líderes y sujetos racionales independientes (Rodríguez *et al.*, 2018). Plantear la responsabilidad social desde el ApS posibilita a los estudiantes conectar la teoría y la práctica, favorece el pensamiento crítico y desarrolla su capacidad para resolver problemas, así como un aprendizaje contextualizado en función de los recursos disponibles, además de propiciar la adquisición de aptitudes profesionales-cívicas (Burke y Bush, 2012; Capella *et al.*, 2019; Richards *et al.*, 2015).

El ApS constituye una forma pedagógico-didáctica específica de intervención social dentro de la responsabilidad social; se caracteriza por el liderazgo del docente y por la transferencia de bienes, servicios y conocimientos de las instituciones educativas a la comunidad mediante la participación activa de los agentes comunitarios (Fals Borda, 2008; Lewin, 1946;

Mayor y Rodríguez, 2016). Cuando se habla de ApS, en palabras de Mergler *et al.* (2017), no se busca simplemente llevar a cabo actividades de bienestar o caridad; el “servicio” consiste en proporcionar al estudiante conocimientos o herramientas que le permitan desarrollar mejor sus acciones cotidianas y actitudes para promover la diversidad y la inclusión. Además, contribuye a la formación de habilidades genéricas mediante la combinación de elementos clave que incluyen la construcción de relaciones con el entorno y los compañeros, el aprendizaje significativo a través de la reflexión intencional sobre la práctica y la conciencia social para la resolución de problemas (Chambers y Lavery, 2012; Chiva *et al.*, 2019; Fiuza y Sierra, 2017).

A partir de las citadas habilidades genéricas, puede decirse que las implicaciones del ApS en materia de responsabilidad social en el docente en formación están relacionadas con la formación ética y psicosocial del estudiante, las habilidades para el emprendimiento-autonomía, las competencias cívico-sociales y la formación para la ciudadanía (Burke y Bush, 2012; Capella *et al.*, 2019; Fiuza y Sierra, 2017; Gil *et al.*, 2016; Gómez *et al.*, 2020; Sotellino *et al.*, 2019). En cualquier caso, el ApS es un potente instrumento que se puede incluir en el currículo del futuro docente para generar un aprendizaje experiencial y significativo y, al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de competencias profesionales (Tapia, 2020). Por tanto, la relación entre el ApS, la responsabilidad social y las competencias profesionales del futuro docente viene determinada por la gestión socialmente responsable de la educación superior: formación curricular y participación social (Vallaeys y Álvarez, 2019).

MÉTODO

Este estudio tiene como propósito realizar un análisis sobre la producción científica relacionada con la práctica de experiencias didácticas sobre ApS y sus implicaciones para la responsabilidad social en la formación docente.

Concretamente, se pretende dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Revisar la producción científica internacional publicada en las principales bases de datos sobre experiencias didácticas de ApS en la formación inicial del docente.
- Analizar las implicaciones de experiencias didácticas innovadoras de ApS para el desarrollo de la responsabilidad social en el futuro docente.

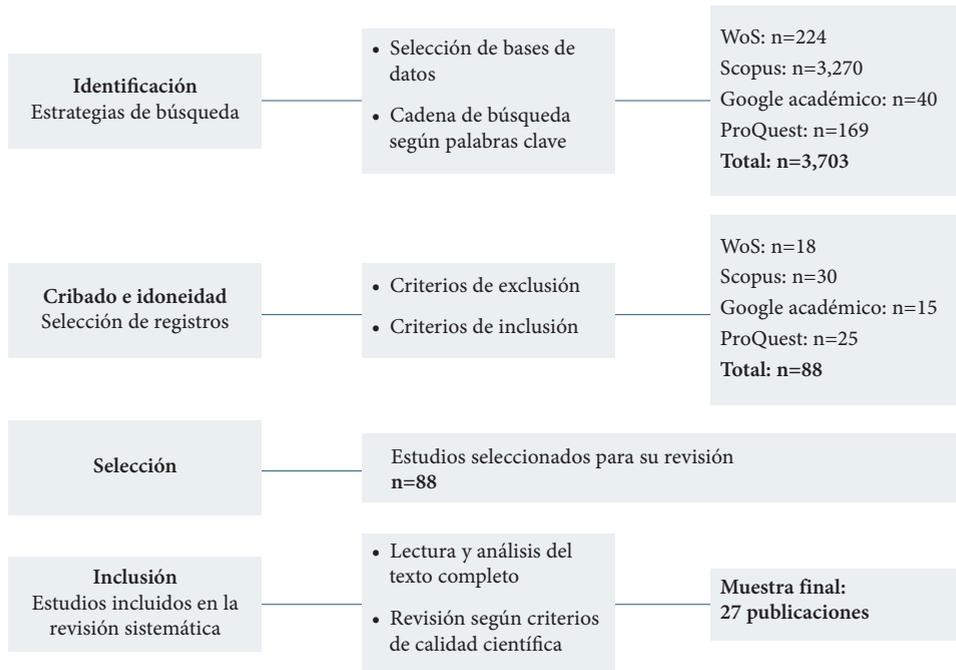
Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura científica nacional e internacional durante el periodo 2010-2020 a través de las principales bases de datos: Web of Science (WoS), Scopus, Google Académico y ProQuest. La selección de tales bases de datos responde a su prestigio y reconocimiento internacional en el área de ciencias sociales, ya que están entre las más consultadas por la comunidad científica. Estas bases presentan los índices de impacto de calidad científica de los artículos que se publican en revistas científicas y que realizan procesos rigurosos de evaluación previos a su publicación.

La revisión y el análisis sistemático desarrollado tuvo en cuenta los principios de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) propuestos por Moher *et al.* (2014) y Urrútia y Bonfill (2010), así como las pautas metodológicas estandarizadas definidas por Alexander (2020) para la elaboración de estudios de revisión sistemática de calidad en el ámbito de la educación (Fig. 1).

La secuencia para la búsqueda e identificación de las publicaciones que forman parte de esta revisión sistemática incluye una serie de fases (Torres y López, 2014):

1. *Identificación de las fuentes y bases de datos científicas consultadas.* La búsqueda se realizó en WoS (n=224), Scopus (n=3270), Google Académico

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para el proceso de selección e identificación de publicaciones



Fuente: elaboración propia.

(n=40) y ProQuest (n=169), por ser las más relevantes entre la comunidad científica internacional, lo que arroja un total de 3 mil 703 documentos.

2. Selección de las estrategias de búsqueda.

En este segundo paso se determinaron los descriptores utilizados en esta investigación incluidos en el Tesoro de la UNESCO: “*social responsibility*”, “*teacher training*” y “*service learning*”; y sus equivalentes en español: “responsabilidad social”, “formación docente” y “aprendizaje servicio”, con la finalidad de conseguir una búsqueda más amplia e internacional de las publicaciones. La cadena de búsqueda utilizada se combinó con los buscadores booleanos “AND” y “OR”, conforme a lo siguiente: (“*social responsibility*” AND “*teacher training*” AND “*service learning*”); (“*social responsibility*” OR “*teacher training*” AND “*service learning*”).

3. Cribado e idoneidad de las publicaciones según criterios de inclusión y exclusión.

Los primeros están relacionados con artículos científicos publicados en revistas de impacto científico entre los años 2010-2020, dado que en el contexto español la última década ha sido muy relevante en cuanto a publicaciones sobre ApS en educación superior: del ámbito de las ciencias sociales y humanidades; con acceso abierto; publicaciones escritas en inglés o español; ubicadas en el contexto universitario, concretamente de los grados de educación e investigaciones de corte cualitativo, cuantitativo o mixto. Además, sólo se seleccionaron artículos publicados en revistas científicas de impacto y que están sometidas a revisión por pares.

En cuanto a la definición de los criterios de exclusión cabe destacar:

artículos que no cumplan los criterios de inclusión; fuentes secundarias o terciarias, como actas de congresos o foros; artículos que hayan surgido de procesos de investigación poco rigurosos y publicaciones duplicadas.

Con la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión para las publicaciones la muestra se redujo a 88 investigaciones para su posible selección (WoS: n=18, Scopus: n=30, Google Académico: n=15 y ProQuest: n=25).

4. *Análisis de los textos completos.* Una vez aplicados los pasos anteriores, y tras haber realizado una primera selección de las publicaciones a partir del título, el *abstract* y las palabras clave, se procedió a la lectura completa del texto. En esta fase se revisó el alcance de la investigación, el contexto en que se desarrolló y la muestra analizada, así como su nivel de adecuación al objetivo de este trabajo, su calidad científica y la rigurosidad del proceso de investigación. Así se llegó a la muestra final del trabajo (n=27).

RESULTADOS

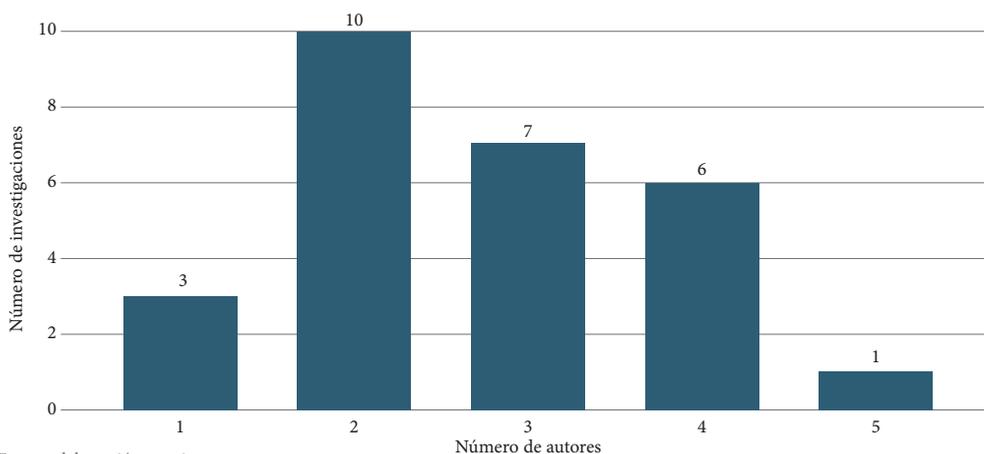
Análisis descriptivo de la producción científica

Para responder al objetivo de “revisar la producción científica internacional publicada en las principales bases de datos sobre experiencias didácticas de ApS en la formación inicial docente”, se realizó un análisis descriptivo de las principales variables que forman parte de las publicaciones objeto de estudio de esta investigación: contexto, metodología, muestra y servicio prestado (ver Cuadro 1 en Anexo).

De esta manera, y de acuerdo con el número de autores que firman las investigaciones analizadas, como se puede ver en la Gráfica 1, la autoría es muy diversa. Una gran mayoría de los artículos seleccionados (n=23) son publicaciones firmadas por entre dos y cuatro autores, y sólo tres fueron redactados por un solo autor. Una publicación consigna cinco autores.

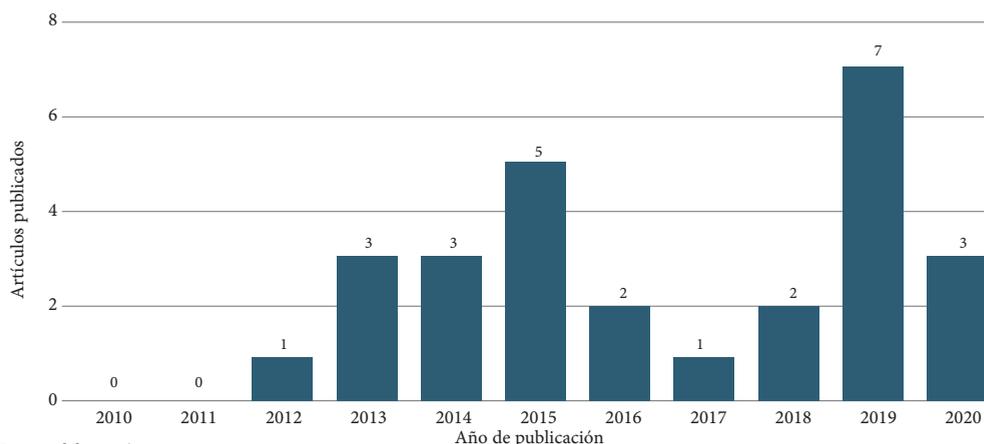
En cuanto al año de publicación, la mayoría de las investigaciones fueron publicadas entre el año 2013 y el 2020 (n=26). Así pues, tal y como se expone en la Gráfica 2, a excepción de los años 2010 y 2011, el ApS ha sido un tema de interés entre los investigadores del ámbito educativo durante esta última década, pues han proliferado las publicaciones sobre esta temática.

Gráfica 1. Autoría de las investigaciones



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Investigaciones publicadas por año

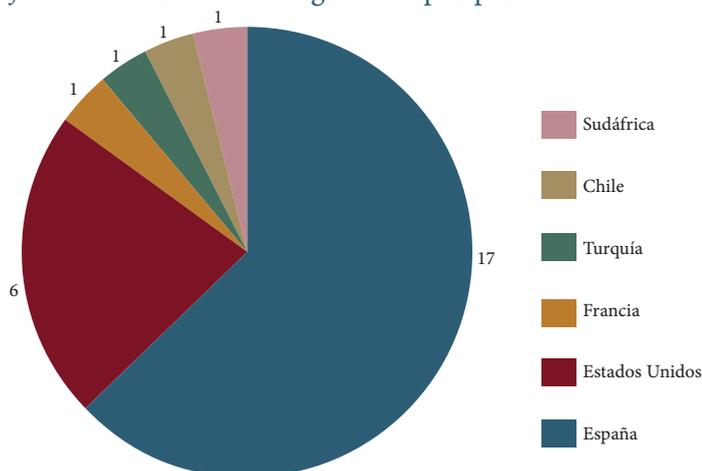


Fuente: elaboración propia.

Según el contexto en que se han desarrollado las investigaciones, se puede comprobar que la gran mayoría de los estudios se realizó en universidades españolas (n=17). No obstante, los resultados demuestran que se trata de un tema de interés internacional, pues también se seleccionaron 6 investigaciones desarrolladas en el ámbito estadounidense y 4 en países como Francia, Turquía, Sudáfrica y Chile. Ello refleja una preocupación entre la comunidad científica internacional hacia el estudio del ApS en la formación inicial docente (Gráfica 3).

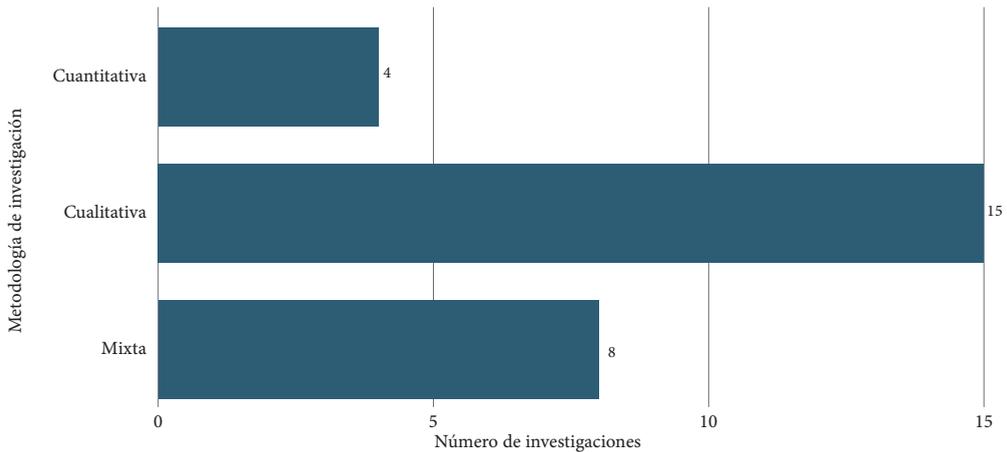
En referencia a la metodología de investigación, las publicaciones revisadas utilizan principalmente estrategias metodológicas basadas en técnicas cualitativas (n=15), y queda en un segundo plano el desarrollo de metodologías cuantitativas (n=4) y mixtas (n=8). Ello demuestra que los investigadores prefieren interpretar las percepciones de los futuros docentes tras participar en experiencias de ApS a partir del análisis de sus implicaciones hacia la formación para la responsabilidad social (Gráfica 4).

Gráfica 3. Número de investigaciones por país



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. Metodología de investigación de las publicaciones analizadas



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la muestra objeto de estudio, cabe destacar que todas las publicaciones seleccionadas se refieren a estudiantes universitarios de los grados en educación infantil, educación primaria, educación social y pedagogía, titulaciones vinculadas al área de ciencias de la educación. Dichos estudiantes se encuentran en su proceso de formación inicial, donde adquieren las competencias necesarias para el desarrollo de una adecuada práctica profesional; de ahí que sea imprescindible que reciban una formación a partir de metodologías activas que favorezcan su desarrollo integral, basadas en la ética, el compromiso y la responsabilidad hacia los demás.

La puesta en práctica de experiencias de enseñanza-aprendizaje basadas en ApS permite contextualizar la enseñanza fuera del aula, es decir, en un contexto real. En este sentido, las publicaciones revisadas plantean experiencias didácticas en centros docentes de diferente nivel educativo según la titulación y/o especialidad de los estudiantes universitarios de educación. Cabe notar, sin embargo, que algunas publicaciones incluyen estudios en centros educativos con una filosofía educativa concreta, como las escuelas que forman parte

de la red de comunidades de aprendizaje o las escuelas rurales de educación unitaria.

En relación con el servicio prestado por los estudiantes universitarios en educación para el desarrollo de su formación integral, destaca que las experiencias de ApS a las que hacen referencia las publicaciones analizadas se han realizado en organizaciones y/o instituciones sociales de diversa índole, como residencias de personas mayores, personas sin hogar, campamentos para menores con dificultades, centros de reclusos, ONG, centros de atención a personas con discapacidad, etc. En definitiva, estos trabajos plantean la práctica, por parte de los estudiantes, de un servicio a personas en situación de vulnerabilidad o en contextos socialmente desfavorecidos. Sin embargo, en algunas publicaciones se describe la participación de docentes que prestan un servicio en sus centros educativos para atender a la diversidad del alumnado, con el propósito de que el estudiante aprenda su profesión al comprender y experimentar en primera persona las vicisitudes que pueda tener la tarea de enseñar y al aportar un servicio al entorno en que se desenvuelve.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

A continuación, se presentan los principales resultados extraídos tras la revisión de las publicaciones científicas que forman parte de este estudio, cuyo objetivo es analizar las implicaciones de experiencias didácticas innovadoras de ApS para el desarrollo de la responsabilidad social en el futuro docente. La puesta en práctica de experiencias didácticas basadas en ApS tiene las siguientes implicaciones para la formación del futuro docente:

- a) *Mejora de la formación pedagógica inicial a partir de experiencias didácticas innovadoras que inciden en la educación para el desarrollo sostenible.* Las experiencias didácticas basadas en el ApS favorecen la toma de conciencia del docente en formación hacia los elementos que conforman el acto didáctico (profesor, alumno y contenidos). Además, muestran cómo el estudiante universitario de educación debe articular el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del uso de metodologías activas para conseguir un buen rendimiento académico en sus estudiantes, según las necesidades del entorno en que se desenvuelve (Gómez *et al.*, 2020; Mayor y Rodríguez, 2016; Mushoriva y Mavuso, 2014; Bernadowsky *et al.*, 2013). Ello refuerza la idea de que, en la actualidad, la enseñanza tradicional ya no tiene el mismo sentido que tenía, y que es mucho más enriquecedora y eficaz —desde el punto de vista formativo— la puesta en práctica de un proceso de enseñanza-aprendizaje que involucre la participación activa con la comunidad (Martín y Rascón, 2015; Marttinen *et al.*, 2019; Rodríguez y Vaughns, 2015).
- b) *Desarrollo de la competencia cívica social para la formación integral del estudiante universitario de educación.* Al entrar en contacto con centros educativos ubicados en contextos de exclusión social, se promueve el desarrollo de iniciativas de colaboración social entre los docentes en formación, principalmente con los grupos de personas y/o entornos más vulnerables y culturalmente diversos. Esto supone una toma de conciencia social sobre los problemas de la comunidad, lo que lleva a potenciar la educación en valores —tan elemental en la formación del docente— y, por consiguiente, a ampliar el sentido de responsabilidad social a fin de transmitirlo a sus futuros estudiantes (Capella *et al.*, 2019; Chiva *et al.*, 2019; Corbatón *et al.*, 2015; Fiuza y Sierra, 2017; Gil *et al.*, 2016). Por medio del desarrollo de experiencias basadas en ApS se desarrolla la competencia cívica y social que pertenece al conjunto de competencias “sostenibles”, denominadas “sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras” del estudiante en educación. Ello favorece su formación integral, en la medida en que incluye valores como el respeto y la tolerancia

con los demás, responsabilidad social, compromiso hacia los otros, empatía para entender y compartir sentimientos y experiencias ajenas y resiliencia para superar circunstancias adversas; todo ello, finalmente, contribuye a conseguir una sociedad más democrática con base en la justicia social (Maynes *et al.*, 2013; Richards *et al.*, 2015; Ríos *et al.*, 2019; Rodríguez; 2014; Ruiz *et al.*, 2020; Sotelino *et al.*, 2019; Torío *et al.*, 2014).

- c) *Adquisición de competencias profesionales y construcción de una identidad docente basada en la ética y la responsabilidad social.* La mejora de la formación pedagógica y el desarrollo de la competencia social permite al estudiante de educación reflexionar sobre su práctica profesional e intervenir con responsabilidad y compromiso sobre las problemáticas educativas y sociales del contexto en que se desarrolla (Chambers y Lavery, 2012; Chiva *et al.*, 2019; Escofet y Rubio, 2019; Fernández *et al.*, 2019). Aprender mediante la prestación de un servicio a los demás conlleva desarrollar un proceso de autoaprendizaje por medio de la resolución de problemas (Martín y Rascón, 2015; Páez y Puig, 2013; Richards *et al.*, 2015); de esta manera el estudiante universitario de educación mejora su nivel de autonomía personal y aumenta su grado de satisfacción hacia su labor y el servicio prestado a la comunidad. Incluso, a través del ApS puede aprender las actuaciones éticas de su profesión para asumirlas y aplicarlas posteriormente en el contexto escolar donde desempeñe su labor (Rivas y Leite, 2015; Santos *et al.*, 2018; Simsek, 2020; Uribe, 2018). De este modo, el docente en formación va conformando su identidad profesional a lo largo de un proceso que le permite afianzar su vocación e identidad profesional.

Entre las fortalezas de las investigaciones revisadas destaca cómo el ApS supone una herramienta metodológica válida y eficaz desde el punto de vista formativo para ser implementada en educación superior (concretamente en los grados de educación) para la mejora de la formación inicial del docente. Permite conectar formación y práctica profesional a partir del establecimiento de vínculos entre centros docentes, instituciones y/u organizaciones sociales y universidades; con ello se evita la teorización excesiva y la fragmentación de los contenidos en el proceso de formación inicial.

No obstante, también cabe destacar algunas limitaciones. Entre las más relevantes se encuentra que la mayoría de las investigaciones analizadas son de corte cualitativo, lo que limita la generalización de resultados. Además, habría sido muy interesante contar con resultados de investigaciones donde se pudiera analizar la influencia del ApS en las personas que reciben ese servicio desde una perspectiva social.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha permitido revisar la producción científica internacional sobre experiencias didácticas y formativas de ApS en la formación inicial del docente. Los resultados complementan lo expresado en otros estudios previos (Murga-Menoyo, 2015; Ull, 2014) en los que se afirma que la mayoría de la producción científica publicada sobre esta temática está basada en aportaciones de tipo académico, teórico-reflexivo o de revisión de la literatura científica. Así, este trabajo se centra en el análisis del desarrollo de experiencias formativas contextualizadas en educación superior, concretamente en el área de ciencias de la educación (educación infantil, primaria, educación social y pedagogía). Se destaca el interés por examinar la relevancia que tiene la implementación de la metodología innovadora basada en el ApS sobre el desarrollo de la responsabilidad social en los futuros docentes.

El análisis de las publicaciones refleja el interés de la comunidad científica internacional por investigar acerca de esta temática. Las publicaciones consultadas responden a uno de los retos propuestos por la Agenda Europea 2030 relativo a “favorecer una formación basada en la responsabilidad y el compromiso social” (ONU, 2015) a través de experiencias didáctico-formativas relacionadas con el ApS. En este sentido, y en línea con Mayor y Rodríguez (2016) y Mergler *et al.* (2017), se concluye que, para analizar el estado actual del ApS como metodología didáctica y de intervención social, es necesario tener como referencia su utilidad socioprofesional desde una perspectiva de mejora de la formación inicial del docente.

Los principales hallazgos obtenidos del estudio están relacionados con las percepciones y experiencias que tienen los docentes en formación como elemento clave para justificar la aplicación del ApS en su formación inicial. En este sentido, Mushoriva y Mayuso (2014) demuestran el impacto positivo del desarrollo de proyectos basados en el ApS sobre las creencias propias de los futuros docentes: no sólo aprenden cómo enseñar y trabajar con el alumnado, sino a socializarse con la profesión y comprometerse con su desarrollo personal y con la sociedad. Por tanto, el ApS es eje clave en el proceso formativo de los docentes en formación ya que éstos perciben mejoras en su experiencia y aprendizaje, en correlación directa con el compromiso social, el desarrollo de competencias profesionales (acto didáctico y gestión del aula), el crecimiento personal y la identidad profesional (Capella *et al.*, 2019; Gómez *et al.*, 2020; Rivas *et al.*, 2015; Rodríguez, 2014; Santos *et al.*, 2018; Simsek, 2020; Torío *et al.*, 2014).

De entre las competencias a desarrollar por el estudiante destaca aquella que le permite interactuar en la sociedad, concretamente, la competencia social y cívica. Según Murga-Menoyo (2015), se encuentra incluida dentro de la competencia “sostenible” y está relacionada con el “sentido de responsabilidad hacia

las generaciones presentes y futuras” (UNESCO, 2014, cit en Murga-Menoyo, 2015: 63). Promueve que el estudiante aprenda a desarrollarse como docente y que adquiera prácticas innovadoras y activas en las que se implique con la diversidad del alumnado (Corbatón *et al.*, 2015; Uribe, 2018); que sea empático y resiliente con el alumnado que se encuentra en situaciones desfavorecidas y vulnerables y contribuya a eliminar prejuicios y etiquetas socioculturales (Capella *et al.*, 2019; Chambers y Lavery, 2012). En este sentido, esta competencia genera un compromiso social en la formación del docente (Burke y Bush, 2012; Martínez-Valdivia *et al.*, 2020), a partir de una dimensión socialmente responsable que necesita ser conceptualizada como un problema de aprendizaje que incide en temas de igualdad de acceso e integración social en la educación.

La conexión que ofrecen el compromiso social y la reflexión sobre la responsabilidad social favorece en el futuro docente el ejercicio y desarrollo de su identidad profesional, la autogestión, la promoción de valores personales y su integración en la vida institucional (Chiva *et al.*, 2019; Fernández *et al.*, 2019; Páez y Puig, 2013). A su vez, permite la formación integral de las personas desde una perspectiva de justicia social (Corbatón *et al.*, 2015; Jiménez *et al.*, 2017; Simsek, 2020).

En el estudio también destaca la eficacia formativa del aprendizaje en el estudiante a partir de experiencias didácticas en ApS, así como la pertinencia de este tipo de formación para influenciar el logro de aprendizajes en el alumnado (Bernadowsky *et al.*, 2013; Marttinen *et al.*, 2019). Esto merece una consideración especial, pues indica la incidencia del ApS en la representación que el docente tiene de sí mismo. En palabras de Maynes *et al.* (2013), el ApS favorece la “concienciación” y, específicamente, el conocimiento social y experiencial adquirido, que vienen a conformar sus teorías implícitas acerca de lo que puede hacer y las decisiones a tomar (Capella *et al.*, 2019; Fiuza y Sierra, 2017; Martín y Rascón, 2015; Torío *et al.*, 2014).

Todas estas evidencias científicas permiten señalar que el ApS es una metodología didáctica eficaz en la formación inicial de docentes desde un modelo de responsabilidad social. Fernández *et al.* (2019) expresan, desde esta premisa, que los estudiantes universitarios de educación aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la comunidad, además de promover el

análisis crítico de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas profesionales.

Finalmente, y como prospectiva de la investigación, se plantea el diseño de un metaanálisis que permita estudiar los resultados sobre las implicaciones del ApS en la formación del docente para la responsabilidad social desde una perspectiva cuantitativa.

REFERENCIAS

- ALEXANDER, Patricia A. (2020), "Methodological Guidance Paper: The art and science of quality systematic reviews", *Review of Educational Research*, vol. 90, núm. 1, pp. 6-23. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- BERNADOWSKY, Carianne, Ronald Perry y Robert Del Greco (2013), "Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned", *International Journal of Instruction*, vol. 6, núm. 2, pp. 68-86.
- BURKE, Alison y Michael Bush (2012), "Service Learning and Criminal Justice: An exploratory study of student perceptions", *Educational Review*, vol. 65, núm. 1, pp. 56-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.638138>
- CAPELLA, Carlos, M. Margaret Cosgrove, Marc Pallerès y Maria Santágueda (2019), "Aprendizaje servicio en la formación inicial docente de educación física: análisis de una propuesta en el contexto norteamericano", *Publicaciones*, vol. 49, núm. 4, pp. 49-67. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>
- CHAMBERS, Dianne J. y Shane Lavery (2012), "Service-Learning: A valuable component of pre-service teacher education", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 3, núm. 4, pp. 127-137. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n4.2>
- CHIVA, Óscar, Jesús Gil y Lorena Zorrilla (2019), "Improving the Effective Personality of Pre-service Teachers through Service-learning: A physical education approach", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 37, núm. 2, pp. 327-343. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.303331>
- CORBATÓN, Raquel, Lidón Moliner, Manuel Martí, Jesús Gil y Óscar Chiva (2015), "Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la educación física", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 281-297.
- ESCOFET, Anna y Laura Rubio (2019), "Impact Analysis of a Service-Learning University Program from the Student Perspective", *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 23, núm. 3, pp. 159-174.
- FALS BORDA, Orlando (2008), "Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación-acción participativa)", *Periepiencias*, en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283> (consulta: 25 de octubre de 2021).
- FERNÁNDEZ, Elia, Pruedencia Gutiérrez y Lorena Fernández (2019), "University-School Scenarios and Voices from Classrooms. Rethinking collaboration within the framework of an interuniversity project", *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 8, núm. 2, pp. 79-95. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.372>
- FIUZA, M. José y Silvia Sierra (2017), "Creando y adaptando materiales para compartir: una experiencia con futuros maestros", *Educatio Siglo XXI*, vol. 35, núm. 3, pp. 153-174. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/308951>
- GELMON, Sherril B., Barbara Holland y Amy Spring (2015), *Service-Learning and Civic Engagement: Principles and techniques*, Nueva York, Campus Compact.
- GIL, Jesús, Odet Moliner, Óscar Chiva y Rafaela García (2016), "Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana", *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 1, pp. 53- 73. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- GÓMEZ, Inmaculada, Asunción Moya y M. Pilar García (2020), "Aprendizaje servicio en la formación inicial de docentes en la Universidad de Huelva. El Proyecto INCLUREC", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, núm. 1, pp. 105-123. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.006>

- JIMÉNEZ, Felipe, Jose Luís Lalueza y Carla Fardela (2017), "Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 3, pp. 10-23. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- LEWIN, Kurt (1946), "Action Research and Minority Problems", *Journal of Social Issues*, vol. 2, núm. 4, pp. 34-46.
- MACINTYRE, Alasdair (2009), *God, Philosophy, Universities: A selective history of the catholic philosophical tradition*, Lanham, Rowman & Littlefield.
- MACINTYRE, Alasdir (2013), *Tras la virtud*, Barcelona, Planeta.
- MARTÍ-Noguera, Juan-José y Ricardo Gaete (2019), "Construcción de un sistema de educación superior socialmente responsable en América Latina: avances y desafíos", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 97, pp. 1-29. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3925>
- MARTÍN, M. Ángel y Débora Rascón (2015), "La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje servicio para la formación integral del futuro maestro", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 351-366.
- MARTÍNEZ-Usaralde, María-Jesús, Daniela Gil-Salom y Doris Macías-Mendoza (2019), "Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 80, pp. 149-172.
- MARTÍNEZ-Valdivia, Estefanía, M. Carmen Pegalajar y Antonio Burgos (2020), "Social Responsibility and University Teacher Training: Keys to commitment and social justice into schools", *Sustainability*, vol. 12, núm. 6179, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12156179>
- MARTÍNEZ, María Jesús, Daniela Gil y Doris Macías (2019), "Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 80, pp. 149-172.
- MARTINEN, Risto, David Daum, Dominique Banville y Ray Fredrick (2019), "Pre-service Teachers Learning through Service-Learning in a Low SES School", *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1670153>
- MAYNES, Nancy, Blaine Hatt y Ron Wideman (2013), "Service Learning as a Practicum Experience in a Pre-Service Education Program", *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 43, núm. 1, pp. 80-99.
- MAYOR, Domingo y Dolores Rodríguez (2016), "Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 34, núm. 2, pp. 535-552. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- MERGLER, Amanda, Suzanne Carrington, Peter Boman, Megan Kimber y Derek Bland (2017), "Exploring the Value of Service-learning on Pre-service Teachers", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 6, pp. 68-80. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5>
- MOHER, David, Alessando Liberati, Jennifer Tetzlaff y Douglas Altman (2014), "Items de referencia para publicar revisiones sistemáticas y metaanálisis: la Declaración PRISMA", *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, vol. 18, núm. 3, pp. 172-181.
- MURGA-Menoyo, M. Ángeles (2015), "Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la agenda global post-2015.", *Foro de Educación*, vol. 13, núm. 19, pp. 55-83. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- MUSHORIVA, Taruvinga y Mzuyanda P. Mavuso (2014), "Student Teachers' Views of the Impact of School Experience Programme on their Perceptions of the Teaching Profession", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 5, núm. 8, pp. 336-342. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n8p336>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015), "Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1> (consulta: 25 de noviembre de 2015).
- PÁEZ, Mireia y Josep Maria Puig (2013), "La reflexión en el aprendizaje-servicio", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 2, pp. 13-32.
- RICHARDS, K. Andrew, Andrew Eberline, Padaruth Sookhenlall y Thomas Templin (2015), "Experiential Learning through a Physical Activity Program for Children with Disabilities", *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 34, núm. 1, pp. 165-188. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0015>
- RÍOS, Oriol, Carme García, José Miguel Jiménez e Yiota Ignatiou (2019), "Construyendo una formación del profesorado de calidad: estudiantes de grado de educación participando en programas de voluntariado en escuelas de éxito", *Educación XXI*, vol. 22, núm. 2, pp. 267-287. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.226620>
- RIVAS, José y Analía Leite (2015), "La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 229-242.
- RODRÍGUEZ, Margarita (2014), "El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad", *Revista Complutense de*

- Educación*, vol. 25, núm. 1, pp. 95-113. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- RODRÍGUEZ, Sandra y Ashley Vaughns (2015), "Is Service Learning the Answer? Preparing teacher candidates to work with ELLs through service-learning experiences", *New Waves Educational Research & Development*, vol. 18, núm. 1, pp. 18-35, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211401.pdf> (consulta: 9 de junio de 2022).
- RODRÍGUEZ, Gonzalo, Evalyn Cano y Xavier Vélez (2018), "Social University Responsibility: An approach to the public university 's relationship with the student", *Revista ECA Sinergia*, vol. 9, núm. 1, pp. 24-36, en: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/ECASinergia/article/view/962/1224> (consulta: 9 de junio de 2022).
- ROGOFF, Bárbara (2008), "Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship", en Kathy Hall, Patricia Murphy y Janet Soler (coords.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*, Londres, Sage Publications, pp. 139-164.
- RUIZ, Pedro, Óscar Chiva, Celia Salvador y Cristian González (2020), "Learning with Older Adults through Intergenerational Service Learning in Physical Education Teacher Education", *Sustainability*, vol. 12, núm. 1127, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12031127>
- SANTOS, M. Luisa, L. Fernando Martínez y Laura Cañadas (2018), "Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual", *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 11, núm. 22, pp. 52-60. DOI: <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1917>
- SIMSEK, Meliha (2020), "The Impact of Service-Learning on EFL Teacher Candidates' Academic and Personal Development", *European Journal of Educational Research*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.1>
- SOTELINO, Alexandre, Ígor Mella y José Eugenio Rodríguez (2019), "Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil", *Publicaciones*, vol. 49, núm. 4, pp. 199-218. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11736>
- TAPIA, María-Nieves (2020), "Aprendizaje-servicio solidario: innovación educativa y desarrollo sostenible", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 511, pp. 64-69.
- TILBURY, Daniella (2011), "Assessing ESD Experiences during the DESD: An expert review on processes and learning for ESD", en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf> (consulta: 15 de octubre de 2021).
- TORÍO, Susana, José Vicente Peña y Jesús Hernández (2014), "Aprendizaje servicio como entrenamiento al emprendimiento social: una experiencia universitaria", *Social and Behavioral Sciences*, vol. 139, pp. 504-511. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.055>
- TORRES, Antonio y Daniel López (2014), "Criterios para publicar artículos de revisión sistemática", *Revista Española Medicina Quirúrgica*, vol. 19, núm. 3, pp. 393-399.
- ULL, M. Ángeles (2014), "Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior", *Uni-pluri/versidad*, vol. 14, núm. 3, pp. 46-58.
- URIBE, Pilar Andrea (2018), "Percepción de los estudiantes de educación inicial frente al desarrollo de experiencias formativas en modalidad A+S", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 4, pp. 110-122. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1826>
- URRÚTIA, Gerard y Xavier Bonfill (2010), "Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis", *Medicina Clínica*, vol. 135, núm. 11, pp. 507-511. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- VALLAEYS, François y Juliana Álvarez (2019), "Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios", *Educación XXI*, vol. 22, núm. 1, pp. 93-116. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.19442>
- WIEK, Arnim, Lauren Withycombe y Charles Redman (2011), "Key Competencies in Sustainability: A reference framework for academic program development", *Sustainability Sciences*, vol. 6, pp. 203-218. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Cuadro 1. Relación de publicaciones seleccionadas para la revisión sistemática por orden alfabético

Autores y año de publicación	Metodología	Objetivo	Servicio prestado a la comunidad	Resultados
Bernadowsky <i>et al.</i> (2013)	Cuantitativa	Examinar los efectos del aprendizaje mediante el servicio en la autoeficacia de los estudiantes universitarios de educación.	Actividades de voluntariado en centros educativos de educación primaria.	El nivel de autoeficacia del estudiante mejora cuando el aprendizaje a través del servicio está conectado a un contexto de aprendizaje mediante un curso específico, en vez de a actividades de voluntariado. El ApS permite autorregular el aprendizaje en el estudiante al establecer conexiones con sus conocimientos previos.
Capella <i>et al.</i> (2019)	Mixta	Evaluar los efectos de un proyecto de ApS sobre la competencia en emprendimiento social de estudiantes de educación física.	Juegos y actividades deportivas con menores sin recursos económicos.	Aumento de la conciencia social, gracias a la empatía del alumnado por los receptores del servicio, así como un incremento del sentimiento de pertenencia social. Se percibe una mejora de la responsabilidad a nivel personal, social y cívico, gracias al compromiso adquirido, así como al deseo de prestar un servicio de calidad.
Chambers y Lavery (2012)	Cualitativa	Reflexionar acerca de los beneficios del ApS sobre la empatía, la capacidad de liderazgo, la reflexión personal y social, la confianza, la práctica profesional, la adquisición de conocimientos y las habilidades profesionales en el estudiante de educación.	Actividades en centros de apoyo al aprendizaje (primaria y secundaria), residencias de ancianos, trabajo con personas sin hogar, asociaciones de ciegos, centros de rehabilitación de drogas, refugiados, reclusos, centros de apoyo al embarazo, centros de discapacitados y ayuda comunitaria.	Los servicios en los programas de aprendizaje son importantes para mejorar la comprensión de los participantes hacia las necesidades de los demás, y para ayudar a los participantes a aprender más sobre sí mismos.
Chiva <i>et al.</i> (2019)	Mixta	Examinar el efecto de un programa de ApS sobre la personalidad eficaz de docentes en formación.	Actividades basadas en juegos motores para niños con discapacidades.	Se demuestran mejoras en el nivel de autorrealización social, la autoeficacia para la resolución de problemas y en la autoestima del estudiante. Facilita la capacidad de reflexión y resolución de problemas en interacción con compañeros y otros agentes sociales. Se confirma la contribución positiva del ApS para el crecimiento profesional y personal del docente en formación.

Cuadro 1. Relación de publicaciones seleccionadas para la revisión sistemática por orden alfabético

(continuación)

Autores y año de publicación	Metodología	Objetivo	Servicio prestado a la comunidad	Resultados
Corbatón <i>et al.</i> (2015)	Cualitativa	Analizar las implicaciones para el desarrollo académico, cultural, participativo y de identidad del alumnado de la puesta en práctica de un programa de ApS.	Programa de intervención con niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).	La conexión del estudiante con la realidad en que desarrollará su futura actividad profesional ha propiciado un aumento del entendimiento cultural de la diversidad. Se muestra incidencia en el desarrollo de la participación social y en la validez del ApS para cambiar hacia una sociedad más democrática basada en la justicia social.
Escofet y Rubio (2019)	Cuantitativa	Analizar la percepción de los estudiantes universitarios de educación sobre el impacto del ApS en cuanto a su participación, desarrollo de competencias, servicio prestado y la experiencia adquirida.	Implementación de diversos proyectos de ApS en distintas entidades de promoción de la salud, de los derechos de las personas, participación ciudadana, herencia cultural, apoyo educativo, solidaridad, cooperación y medio ambiente.	Los estudiantes valoran positivamente su participación, aunque señalan la necesidad de seguir mejorando el vínculo entre aprendizaje y servicio. Se destaca la necesidad de profundizar más en la práctica reflexiva para fortalecer el vínculo académico con el servicio prestado por los estudiantes universitarios.
Fernández <i>et al.</i> (2019)	Cualitativa	Evaluar los beneficios del proceso de colaboración interuniversitaria para el desarrollo de la interacción y la generación del conocimiento entre estudiantes de educación.	Talleres didácticos en estudiantes de educación primaria para el fomento de la colaboración entre la escuela y la universidad.	Los encuentros universidad-escuela han incrementado la responsabilidad del estudiante universitario hacia el alumnado de las aulas. Además, favorecen la construcción de la identidad docente y la reflexión del estudiante hacia el proceso educativo, a la vez que permiten la transformación del escenario educativo planteado desde la educación superior.
Fiuza y Sierra (2017)	Cualitativa	Analizar la percepción de los participantes en el proyecto de ApS a partir de sus reflexiones sobre el mismo.	Desarrollo y puesta en práctica de materiales e instrumentos didácticos para el aprendizaje de personas con discapacidad visual (Organización Nacional de Ciegos Españoles-ONCE).	A través del ApS se fomenta un proceso de aprendizaje basado en la participación social. El alumnado es consciente de que la experiencia les enriquece y posibilita el acceso a la reflexión y la conciencia social, construyendo experiencias positivas, estados psicológicos que mejoran su competencia psicosocial y autonomía personal.

Cuadro 1. Relación de publicaciones seleccionadas para la revisión sistemática por orden alfabético

(continuación)

Autores y año de publicación	Metodología	Objetivo	Servicio prestado a la comunidad	Resultados
Gil <i>et al.</i> (2016)	Mixta	Analizar la incidencia de un programa formativo de ApS sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana del estudiante universitario.	Implementación de un programa de educación física para personas con diversidad funcional.	Se demuestra una mejora en la conformidad con lo socialmente correcto, sensibilidad social, capacidad de ayuda, colaboración y responsabilidad social del estudiante. El ApS aplicado para la formación de futuros docentes es una buena herramienta que desarrolla su competencia social y ciudadana.
Gómez <i>et al.</i> (2020)	Cualitativa	Profundizar sobre los resultados académicos que la experiencia de ApS tiene para el alumnado universitario de educación.	Elaboración y adaptación de recursos didácticos para alumnado con necesidades educativas especiales.	Se demuestran resultados académicos positivos entre el alumnado; se valora de manera satisfactoria su participación en experiencias de ApS. Ello contribuye a mejorar su motivación y compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El ApS se define como una herramienta fundamental para el desarrollo de competencias docentes y para la construcción de ética profesional y responsabilidad social.
Martín y Rascón (2015)	Cualitativa	Analizar las implicaciones del desarrollo de actividades basadas en la metodología de ApS.	Actividades de literatura infantil para estudiantes de educación primaria escolarizados en escuelas rurales y personas mayores de residencias.	Las actividades desarrolladas favorecen la toma de conciencia de los problemas de la comunidad. Se favorece la formación en valores y la formación integral de los futuros docentes. Además, se desarrolla la responsabilidad social de los universitarios, por lo que se trata de una propuesta pedagógica eficaz en educación superior.
Marttinen <i>et al.</i> (2019)	Cualitativa	Comprender las experiencias de los maestros en formación en la metodología basada en ApS.	Aplicar un programa de ApS de educación física para estudiantes de escuelas socialmente vulnerables.	Se muestran resultados interesantes en torno a tres grandes temáticas: el desarrollo de pedagogías en escenarios del mundo real; la conexión con los estudiantes; la mejora del aprendizaje para manejar el comportamiento y el proceso de enseñanza en una escuela socialmente vulnerable.
Maynes <i>et al.</i> (2013)	Cuantitativa	Analizar las percepciones de los maestros en formación hacia el aprendizaje basado en el servicio a la comunidad.	Programas de ApS en diferentes organizaciones sociales (bibliotecas, museos, centros de tutoría, aulas de aprendizaje alternativo, centros de educación infantil, de beneficencia, guarderías y campamentos).	La práctica de actividades de reflexión tras participar en una experiencia de ApS ayuda a los estudiantes a conocer la naturaleza y el alcance de su aprendizaje. Favorece la conciencia del estudiante hacia las desigualdades sociales, el aprendizaje a través de la prestación de un servicio, la conciencia basada en el crecimiento personal, la intención de continuar con el servicio a otros colectivos y el sentido de eficacia personal.

Cuadro 1. Relación de publicaciones seleccionadas para la revisión sistemática por orden alfabético

(continuación)

Autores y año de publicación	Metodología	Objetivo	Servicio prestado a la comunidad	Resultados
Mayor y Rodríguez (2016)	Cualitativa	Analizar la influencia que tienen los proyectos de ApS en el desarrollo y mejora de la práctica escolar.	Experiencia de ApS en un centro educativo ubicado en un barrio socialmente desfavorecido y en exclusión social.	Se constatan los efectos producidos en relación a las concepciones pedagógicas del docente, la programación curricular de aula y el desarrollo profesional del docente. La metodología de ApS es eficaz, al abrir nuevos horizontes para el diseño de prácticas innovadoras de utilidad social.
Mushoriva y Mavuso (2014)	Mixta	Estudiar el impacto de un programa de experiencia escolar hacia las percepciones de estudiantes en formación sobre la profesión docente.	Experiencia de ApS en una escuela rural.	Se demuestra un impacto positivo de esta experiencia sobre las creencias del estudiante de la profesión docente; no sólo aprenden cómo enseñar y tratar a los alumnos, sino a socializarse con la profesión. Además, contribuye al desarrollo y la mejora del compromiso del estudiante con su futura profesión.
Páez y Puig (2013)	Cuantitativa	Comprender los procesos de reflexión en las actividades de ApS con la finalidad de mejorar la creación de espacios y posibilidades favorables para la reflexión.	Actividades para la mejora de la competencia lectora con alumnado con dificultades de diferentes centros educativos.	Destacan aspectos como la conexión entre la experiencia de ApS y la necesidad de ofrecer múltiples dispositivos de reflexión, con el fin de que sean los estudiantes quienes problematicen su experiencia.
Richards <i>et al.</i> (2015)	Mixta	Evaluar las experiencias de estudiantes universitarios en un programa de ApS basado en actividad física para niños con discapacidades.	Programa de actividad física a grupos comunitarios vulnerables, incluidos niños con discapacidades.	Se demuestra un mejor aprendizaje cívico y académico entre los estudiantes a partir del desarrollo de experiencias de ApS. Los temas más relevantes marcaron diferencias entre las conexiones académicas y profesionales, el crecimiento emocional y personal de los estudiantes y la reflexión sobre el programa de ApS.
Ríos <i>et al.</i> (2019)	Mixta	Evaluar los beneficios de la participación del estudiante como voluntario en el Proyecto Comunidades de Aprendizaje.	Actividades de voluntariado en escuelas de educación infantil y primaria enmarcadas dentro de las comunidades de aprendizaje en un contexto vulnerable.	La participación del estudiante en esta actividad supone una oportunidad para la mejora de la experiencia profesional. Le ayuda a prepararse para responder a los retos futuros que puede plantearle la escuela; mejoran el aprendizaje del alumno a partir de un aumento en su motivación hacia el estudio; además, permite la transformación de sus prejuicios hacia colectivos socialmente desfavorecidos.

Cuadro 1. Relación de publicaciones seleccionadas para la revisión sistemática por orden alfabético

(continuación)

Autores y año de publicación	Metodología	Objetivo	Servicio prestado a la comunidad	Resultados
Rivas <i>et al.</i> (2015)	Cualitativa	Describir una experiencia de formación para estudiantes de educación en el marco de un proyecto de ApS.	Actividades de voluntariado en una escuela enmarcada dentro de la red de Comunidades de Aprendizaje en un contexto vulnerable junto con estudiantes y profesorado.	El ApS favorece el compromiso social del estudiante de educación con la escuela pública y la comunidad educativa. Contribuye a desarrollar la responsabilidad y autonomía del alumnado hacia la puesta en práctica de iniciativas relevantes en las escuelas, especialmente en los ámbitos más necesitados.
Rodríguez (2014)	Cualitativa	Determinar la efectividad del ApS como estrategia metodológica según los agentes implicados.	Actividades para el aprendizaje del inglés en estudiantes y sus familias.	Se enfatiza la importancia del ApS para la mejora de los aprendizajes académicos en la universidad y el fortalecimiento de un compromiso ciudadano con la comunidad.
Rodríguez y Vaughns (2015)	Cualitativa	Explorar los resultados de los candidatos a maestros comprometidos en ApS con estudiantes de idiomas y sus familias.	Actividades para el aprendizaje del inglés en estudiantes y sus familias.	El ApS brinda oportunidades para que los maestros participen en interacciones positivas que les ayuden a abordar los conceptos erróneos sobre los estudiantes, familias y comunidades. Permite a los maestros hacer frente a sus miedos para trabajar con estudiantes de idiomas y desarrollar habilidades para construir relaciones y estrategias iniciales para enseñar.
Ruiz <i>et al.</i> (2020)	Cualitativa	Describir el impacto de un programa de ApS intergeneracional desde la perspectiva complementaria de dos agentes involucrados: estudiantes y personas mayores.	Aplicar un programa de aprendizaje servicio intergeneracional con personas mayores en situación de vulnerabilidad.	Los estudiantes se benefician a partir del reconocimiento y desarrollo de relaciones positivas entre estudiantes y mayores. Mejora su aprendizaje académico y profesional al estar más comprometidos y conscientes de los problemas que tienen las poblaciones desfavorecidas. Aumenta el nivel de satisfacción y crecimiento personal, así como la disposición personal hacia los demás y el deseo de mejorar las relaciones sociales y promover el desarrollo humano sostenible.
Santos <i>et al.</i> (2018)	Cualitativa	Mostrar las posibilidades formativas del ApS basado en la práctica de actividad física.	Actividades basadas en el desarrollo de buenas prácticas hacia el entorno natural con jóvenes con discapacidad intelectual.	A través del ApS, el estudiante aprende contenidos propios de las actividades físicas en el medio natural; fomenta un ocio activo-inclusivo, además de favorecer su compromiso y aumentar la responsabilidad social.

Cuadro 1. Relación de publicaciones seleccionadas para la revisión sistemática por orden alfabético

(continuación)

Autores y año de publicación	Metodología	Objetivo	Servicio prestado a la comunidad	Resultados
Simsek (2020)	Mixta	Analizar el impacto de un proyecto de tutoría entre pares sobre las creencias docentes, las actitudes del servicio comunitario, personales y profesionales de estudiantes de lengua extranjera.	Actividades para la enseñanza del inglés.	Se muestra una mayor confianza, compromiso y confirmación de la identidad profesional del futuro docente. El ApS puede ser una herramienta clave para cerrar las brechas entre el conocimiento teórico y el experiencial, entre el desarrollo personal y el académico, y la entre la escolaridad de un individuo y la sociedad democrática.
Sotelino <i>et al.</i> (2019)	Mixta	Evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes de educación infantil en relación con los aprendizajes extraídos del proyecto de ApS.	Fomento y desarrollo de actividades de expresión corporal lúdicas, recreativas y educativas con niños de educación infantil que asisten a entidades de carácter social.	A través del ApS se incrementan las oportunidades para adquirir una serie de competencias de tipo relacional y cívico-social que impactan en la formación del estudiante de educación. Además, se favorece la adquisición de un sistema de valores a partir de la relación con los demás.
Torío <i>et al.</i> (2014)	Cualitativa	Analizar la valoración del estudiante hacia el desarrollo de experiencias de ApS centradas en el compromiso social.	Actividades para la resolución de necesidades sociales de estudiantes en centros educativos de educación primaria y secundaria.	El ApS permite una mayor interrelación y compromiso ante el trabajo grupal. Favorece la reflexión sobre la conciencia social, la solidaridad y la responsabilidad cívica. Además, enseña y fortalece valores relacionados con el emprendimiento y con la sensibilidad hacia los problemas sociales.
Uribe (2018)	Cualitativa	Analizar las percepciones de los estudiantes universitarios de educación infantil sobre la metodología de ApS en su proceso de formación inicial.	Implementación de un programa de ApS de actividades interculturales en escuelas rurales.	Existen percepciones positivas para el crecimiento personal y profesional entre estudiantes de pregrado. Destaca el fortalecimiento de competencias asociadas a la ética, la valoración a la diversidad y el trabajo en equipo.

Formación de extensionistas rurales latinoamericanos a partir de procesos de mentoría

FERNANDO LANDINI*

La extensión rural es una práctica compleja, lo que lleva a los extensionistas a recurrir a múltiples fuentes de conocimiento y aprendizaje. En contraste, los investigadores suelen poner el foco en la formación universitaria y en las capacitaciones en servicio. En este artículo se busca comprender cómo aprenden los extensionistas rurales a partir de procesos de mentoría y de la interacción con pares más experimentados. Se realizaron 68 entrevistas individuales y 18 grupales a extensionistas de Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala y Uruguay. Las prácticas observadas son diversas y no se encuentran institucionalizadas en ningún caso estudiado. La mentoría funciona a partir de observar modelos de rol (acompañamiento de campo a mentores), recomendaciones para guiar las prácticas, experimentación del nuevo rol y retroalimentación de pares, mentores y otros actores. Se requiere tomar conciencia de las dinámicas de mentoría informales, apoyarlas institucionalmente y formalizar programas de mentoría.

Rural extension is a complex practice, which leads extension workers to draw on multiple knowledge and learning sources in order to carry on their job. In contrast, however, researchers tend to focus on university education and in-service training. This article seeks to understand how rural extensionists learn by mentoring processes and interaction with more experienced peers. To do this, 68 individual and 18 group interviews were conducted with extension workers from Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala and Uruguay. The observed practices are diverse and are not institutionalized in any of the studied cases. Mentoring works through picking and observing role models (mentors field accompaniment), recommendations and guidance for the new extensionist practices, experimentation of the new role and feedback from peers, mentors, and other agents. It is necessary to become aware of informal mentoring dynamics, support them institutionally and formalize mentoring programs.

Palabras clave

Agricultura
Extensión rural
Mentoría
Competencias profesionales
Modelos de rol
Zona de desarrollo próximo

Keywords

Agriculture
Rural extension
Mentoring
Professional skills
Role models
Zone of proximal development

Recibido: 12 de abril de 2021 | Aceptado: 9 de noviembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60465>

- * Profesor-investigador de la Universidad de la Cuenca del Plata (Argentina). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctor en Psicología. Líneas de investigación: procesos psicosociales; extensión rural; innovación agropecuaria. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con I. Villafuerte-Almeida), "Capacitación de extensionistas rurales en América Latina: prácticas, problemas y propuestas", *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 2, pp. 1-20; (2021, en coautoría con M. Beramendi y R. Rojas-Andrade), "Trans-cultural Validation of a Scale in English, Portuguese and Spanish to Assess Rural Extension Agents' Beliefs about Extension and Innovation", *Journal of Rural Studies*, vol. 86, pp. 518-526. CE: landini_fer@hotmail.com

INTRODUCCIÓN¹

La extensión rural es una práctica profesional caracterizada por la provisión de información y asesoramiento, y por el acompañamiento productivo, comercial, organizacional, ambiental y/o financiero a productores agropecuarios, a sus organizaciones y a otros actores de los sistemas agroalimentarios (Bianqui *et al.*, 2015; Christoplos, 2010; Hilkens *et al.*, 2018; Höckert y Ljung, 2013). Definida así, se reconoce la importancia que la extensión rural tiene como herramienta clave para impulsar procesos de innovación (Leeuwis, 2004) y de desarrollo rural (Zwane, 2012).

La extensión rural constituye una práctica crecientemente compleja y diversa. Ante esto, diferentes autores han llamado la atención sobre la formación de los extensionistas rurales (Christoplos, 2010), partiendo de la base de que sólo aquellos con una formación suficiente podrán cumplir su labor de manera efectiva y eficiente (Al-Zahrani *et al.*, 2017; Cuevas Reyes *et al.*, 2014). Sin embargo, ante el alto nivel de expectativas puestas en el trabajo de los extensionistas y la amplitud del conjunto de competencias y conocimientos que se espera que manejen, no resulta extraño que diferentes autores destaquen la existencia de problemas formativos en diferentes instituciones y países (Christoplos, 2010; Landini y Vargas, 2020; Saleh y Man, 2017; Santos Chávez *et al.*, 2019).

Cuando se pone el foco en la formación de los extensionistas rurales, la mayor parte de los especialistas tiende a dirigir su atención a la formación universitaria de grado y a las capacitaciones en servicio que las instituciones suelen ofrecer a sus profesionales. Sin embargo, son cada vez más los investigadores que destacan la necesidad de salir de este marco de pensamiento para abordar la formación de los extensionistas a partir de estrategias no tradicionales (Landini *et al.*, 2017).

Por ejemplo, Davis y Sulaiman (2014) han destacado la necesidad de desarrollar propuestas formativas vinculadas de manera directa con la implementación de acciones en la práctica, a partir de lo que han denominado “aprendizaje en la acción” (*action learning*). Al mismo tiempo, Landini y Brites (2018) mostraron en Argentina que el intercambio horizontal, reflexivo y participativo entre pares extensionistas, en el marco de las capacitaciones, puede tener una incidencia notable en los procesos de aprendizaje. Por su parte, Gorman (2019) analizó y documentó el impacto profundo de un programa de formación de posgrado para extensionistas en Irlanda que consistía en dos años de práctica en una institución de extensión, complementados con la supervisión de un tutor, procesos de reflexión guiada sobre la práctica e intercambio con pares del mismo curso. Finalmente, también resulta de interés mencionar la experiencia estudiada por Lefore (2015) en diferentes países africanos, la cual se orientó al desarrollo de competencias para la facilitación de procesos de extensión y desarrollo rural a partir de talleres formativos participativos, implementación de conocimientos en la práctica con la compañía de tutores y espacios de retroalimentación grupal con integrantes del curso.

En este marco de puesta en cuestión de las estrategias tradicionales para formar a los extensionistas rurales, Landini (2021) realizó un estudio en diferentes países latinoamericanos y observó que los extensionistas recurren a diferentes fuentes de conocimiento y aprendizaje, y no sólo a la formación universitaria y a cursos o capacitaciones. En este sentido, el autor destaca el aprendizaje que surge de la experiencia, el intercambio con pares y el vínculo con extensionistas más experimentados que funcionan como mentores.

En contraste con otras formas más tradicionales de formación de extensionistas, la

¹ El presente proyecto fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (proyecto PICT 2015-0692), el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (proyecto 112-201501-00108-CO) y la Universidad de la Cuenca del Plata (Argentina).

mentoría ha recibido mucha menos atención académica, particularmente en América Latina. Cuando nos referimos al aprendizaje por mentoría nos referimos a la relación que se establece entre una persona experimentada, conocida como mentor, y otra persona con menos experiencia, denominada aprendiz, en la cual la primera guía a la segunda en el desarrollo de competencias personales y profesionales (Klinge, 2015). En un trabajo clásico, Kram (1983) destaca que los mentores cumplen funciones tanto a nivel de desarrollo profesional como de carácter psicosocial. En general, se reconoce que el apoyo de un mentor permite comprender de mejor manera el propio rol profesional (Hanif y Waman, 2015), desarrollar capacidades profesionales de manera contextualizada (Giacumo *et al.*, 2020), potenciar el aprendizaje basado en la experiencia (Gorman, 2019) y obtener apoyo para la solución de problemas profesionales complejos (Klerkx y Proctor, 2013).

En la literatura académica existen diferentes trabajos que abordan los procesos de mentoría en la formación de extensionistas rurales; sin embargo, la amplia mayoría suele hacerlo de manera tangencial, pues mencionan el tema, pero no lo abordan en profundidad (por ejemplo Landini, 2021; Lefore, 2015; Ramorathudi y Terblanche, 2018).

También existen estudios en los que se observa un desarrollo más profundo de la mentoría. En esta línea se identificaron tres trabajos que analizan procesos de mentoría para la formación de extensionistas rurales en el marco universitario. Denny y Hardman (2020) analizaron en Estados Unidos el funcionamiento de un programa para la formación de aprendices (estudiantes universitarios) en la tarea de extensión rural, a fin de identificar beneficios y estrategias para fortalecer el programa. También en Estados Unidos, Place y Bailey (2010) estudiaron el programa de mentoría de la Universidad de Florida en el marco de su servicio universitario de extensión, e identificaron como factores de éxito la

selección de mentores, su formación y el ajuste entre mentores y aprendices. Finalmente, en un excelente trabajo Gorman (2019) analizó una propuesta formativa de posgrado en Irlanda basada en el trabajo de campo en extensión con el apoyo de docentes que impulsaban procesos reflexivos desde el rol de mentores. Por su parte, la revisión de literatura también permitió identificar un interesante trabajo realizado en Australia, el cual presenta los resultados preliminares de una investigación que se propuso implementar procesos informales de mentoría en la extensión rural privada con el fin de comprender su dinámica e impulsarlos como estrategia formativa a mayor escala (King *et al.*, 2018).

Visto lo anterior, se observa que la formación de los extensionistas rurales es un tema de gran relevancia en el marco de la creciente complejidad de la práctica extensionista. La mentoría aparece, por lo tanto, como estrategia alternativa para la formación de extensionistas. El presente trabajo contribuye a la literatura existente al analizar diferentes dimensiones de los procesos de mentoría vinculados con la formación de extensionistas rurales, a partir de entrevistas a extensionistas que trabajan en Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala y Uruguay. En particular, se destaca el interés de identificar procesos transversales (más allá de la especificidad de casos puntuales, como suele verse en la literatura) y de aportar al desarrollo de un marco conceptual para comprender la mentoría como metodología para la formación de extensionistas.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS DINÁMICAS DE MENTORÍA

Cuando se habla de “mentoría” no nos referimos a un fenómeno único, sino a un conjunto de prácticas. Denny (2016) destaca que no existe acuerdo acerca de cómo deberían implementarse programas de mentoría para la formación de extensionistas. Giacumo *et al.* (2020) señalan que las relaciones de mentoría

pueden organizarse tanto de manera formal en el marco de programas institucionales, como de manera informal a partir de relaciones de confianza. Finalmente, King *et al.* (2018) destacan que los mentores pueden ser tanto jefes o supervisores de los aprendices como profesionales de la misma o de otras instituciones, aunque algunos pueden no sentirse tan cómodos cuando se trata de los propios jefes (Place y Bailey, 2010).

Los extensionistas ingresantes suelen enfrentar dudas tanto respecto de la naturaleza de su trabajo como de sus propias competencias y habilidades para llevarlo a cabo (Gorman, 2019; Place y Bailey, 2010). En este sentido, saben que poseen conocimientos fundamentalmente teóricos para desenvolverse, pero que tienden a carecer tanto de experiencia práctica en su área de competencia como de habilidades concretas y situacionales para el ejercicio del rol de extensionista, lo que evidencia el valor de los saberes que van más allá de los conocimientos científico-universitarios (Mato, 2005).

En el campo de la extensión rural, Gorman (2019) señala que los mentores actúan como modelos de rol que permiten a los aprendices comprender qué se espera de ellos en su papel de extensionistas, particularmente en el vínculo con los productores. Los modelos de rol permiten incorporar nuevas actitudes, valores y conductas (Smith y Arsenault, 2014). Morgenroth *et al.* (2015) destacan que los modelos de rol constituyen modelos comportamentales, nos muestran lo que es posible de ser alcanzado y hecho y nos inspiran e impulsan a alcanzar aquello que se nos propone como modelo. Cabe destacar que los aprendices no incorporan los modelos de práctica profesional que se les proponen de manera acrítica, ya que eligen qué conductas, actitudes y valores reproducir y cuáles rechazar (Smith y Arsenault, 2014).

Ibarra (1999) señala que la observación de modelos permite experimentar con identidades profesionales provisionales. Así, se va dando un proceso de ajuste y evaluación de las

identidades, habilidades y prácticas que se van incorporando, tanto a partir de los resultados a los que lleva su puesta en práctica, como de la retroalimentación de mentores, pares o productores. En esta línea, Giacomo *et al.* (2020) destacan la importancia de la retroalimentación constructiva por parte de los mentores como vía para contribuir al desarrollo de las capacidades de los aprendices. Por su parte, Nettle *et al.* (2018) señalan la importancia de que este proceso de experimentación se dé en un marco de seguridad y confianza, en este caso provisto por el acompañamiento y guía del mentor.

En el marco de la experimentación con identidades profesionales posibles, diferentes autores describen procesos en los cuales los aprendices realizan actividades en conjunto con sus mentores y van asumiendo un grado creciente de responsabilidad (Gorman, 2019; Place y Bailey, 2010). Por ejemplo, Balduzzi y Lazzari (2015), al analizar la formación de maestros de escuela describen un proceso de adopción progresiva de responsabilidades que comienza con la observación de prácticas y continúa con la cooperación con los docentes a cargo de las clases y la toma de responsabilidad en la implementación de proyectos educativos.

Diferentes autores tienden a analizar este proceso, particularmente la propuesta de aprendizaje por imitación de Bandura (1977), a partir de la adopción de las conductas propias de los modelos de rol. En cambio, otros priorizan el marco conceptual del aprendizaje experiencial y resaltan la importancia que la experiencia y la reflexión juegan en estos procesos (Balduzzi y Lazzari, 2015; Denny y Hardman, 2020; Gorman, 2019; Klinge, 2015). Sin embargo, en este trabajo se reconoce el potencial de pensar los procesos de mentoría en términos de la metáfora de “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Vigotzky (1979: 133) define a la ZDP como

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de

desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En particular, el concepto de ZDP permite pensar a la mentoría como un proceso en el cual extensionistas experimentados ayudan a nuevos ingresantes a pasar del nivel de desarrollo actual (su conocimiento universitario, fundamentalmente teórico) a un nivel de

desarrollo potencial como profesionales experimentados, con conocimientos ajustados a su contexto de práctica y con nuevas capacidades para vincularse con productores y otros actores. En este proceso resulta fundamental que los mentores funcionen como modelos de rol, aseguren un espacio progresivo de experimentación en el ejercicio del nuevo rol y ofrezcan retroalimentación. La Fig. 1 organiza gráficamente estas ideas.

Figura 1. La zona de desarrollo próximo en la mentoría de extensionistas rurales



Fuente: elaboración propia.

METODOLOGÍA

El presente artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que tuvo por objetivo comprender cómo aprenden a desempeñar su rol los extensionistas rurales en América Latina. En particular, este trabajo se propone describir y comprender cómo aprenden los extensionistas a partir de procesos de mentoría y de vínculos con pares más experimentados. En esta línea, no se analizan los procesos de aprendizaje que se dan en el vínculo con pares o con grupos de pares que poseen igual nivel de experiencia, ya que esto requiere de un marco conceptual diferente, a la vez que implicaría aumentar excesivamente

la extensión del presente trabajo o reducir la profundidad con la que se analizan las relaciones de mentoría.

El estudio realizado fue cualitativo, ya que se orientó a comprender el fenómeno a partir de la reconstrucción de las descripciones, experiencias y significados de los propios actores (Taylor y Bogdan, 1990). Se entrevistó a extensionistas rurales de Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala y Uruguay entre 2016 y 2017. Estos países fueron seleccionados por su diversidad y por su facilidad de acceso para el equipo de investigación. Las entrevistas fueron semiestructuradas, dada su flexibilidad para ajustarse a las respuestas de los entrevistados (Díaz-Bravo *et al.*, 2013) y

para responder a diferentes situaciones territoriales e institucionales. Se entrevistó a 133 extensionistas, 68 en entrevistas individuales y el resto en 18 grupales. En todos los países se realizaron 15 entrevistas, con excepción de Cuba, donde fueron 11. En promedio se realizaron tres entrevistas grupales por país, excepto Argentina, donde fueron cuatro, y Chile, donde fueron dos.

Los extensionistas entrevistados fueron contactados con el apoyo de autoridades de las instituciones en las que trabajan o por intermedio de investigadores locales. El criterio de inclusión en la muestra fue trabajar como extensionistas o asesores técnicos que brindan asesoramiento y/o acompañamiento productivo, comercial o empresarial a productores rurales, sea de manera independiente o como integrantes de diferentes instituciones. A continuación, se indican los territorios, países e instituciones de los entrevistados:

- Argentina: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y Subsecretaría de Agricultura Familiar (SsAF), ambas del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación. Lugar: provincia de Corrientes.
- Chile: Programa de Desarrollo Local (PRODESAL) del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) del Ministerio de Agricultura. Lugar: Región Metropolitana.
- Cuba: múltiples instituciones incluyendo técnicos de municipios, institutos de investigación y unidades de producción estatales y cooperativas. Lugar: provincia de Granma.
- Ecuador: Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAGA). Lugar: provincia de Cotopaxi.
- Guatemala: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación (MAGA). Lugar: departamentos de Chiquimula y Zacapa.

- Uruguay: asesores independientes, técnicos de la Cooperativa Agraria Nacional (COPAGRAN) y extensionistas que trabajan en diferentes instituciones públicas. Lugar: departamentos de Paysandú y Salto.

La edad media de los extensionistas entrevistados varió entre 33 años en Ecuador y 51 años en Cuba, en tanto que el mínimo y el máximo de experiencia media también se observó en dichos países: 6 y 18 años respectivamente. La amplia mayoría de los entrevistados contaba con título universitario, con la excepción de Guatemala con un 43 por ciento y Chile con 53 por ciento.

Para el análisis de la información primero se identificaron todos los fragmentos de entrevista en los cuales los extensionistas hacen referencia a procesos de aprendizaje por mentoría o que se dan en el vínculo con pares más experimentados. A continuación, se procedió a la construcción de subcategorías de análisis a partir de temas que aparecen de manera insistente en diferentes entrevistas (criterio inductivo) o que son mencionados como relevantes por la literatura (criterio teórico). Para este proceso se utilizó el software *Atlas.ti*.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan y discuten los resultados. En este proceso se incluye evidencia textual de las entrevistas mediante los siguientes códigos. País: Argentina=Ar, Chile=Ch, Cuba=Cu, Ecuador=Ec, Guatemala=Gt y Uruguay=Uy; tipo de entrevista: In=individual y Gr=grupal; y género: H=hombre y M=mujer. Al código se le agrega el número de la entrevista dentro del país correspondiente; así, por ejemplo, Ar3-In-M significa que se trata de una entrevista individual, realizada a una extensionista mujer en Argentina catalogada como número 3. En el caso de entrevistas grupales, el género refiere a la persona cuyas palabras se citan.

¿Quiénes son los mentores?

Las personas que cumplen el rol de mentores de otros extensionistas (o que se esperaría que lo cumplieran) son descritas en las entrevistas de diferentes maneras. Lo más frecuente es describirlas como pares más experimentados o que se indique que se trata de jefes. Una entrevistada señaló “tuve que aprender de mis compañeros que en ese tiempo eran más grandes que yo, tenían más experiencia, sabían más del tema” (Ch9-In-M). En cambio, otra comentó “[aprender] viendo, acompañado, yo con Martín que era el jefe anterior... los dos primeros años andaba con él” (Ar15-Gr-M).

En la literatura académica, múltiples autores han señalado la existencia de diferencias entre mentores que son y que no son jefes de sus aprendices, y han mencionado la existencia de problemas específicos. Así, si bien King *et al.* (2018) señalan que la efectividad de la relación no depende de la existencia o no de relación jerárquica formal, Eby y Robertson (2020) destacan que el desbalance de poder propio de la mentoría se hace más complejo cuando los mentores también son jefes. En esta línea Place y Bailey (2010) destacan que los aprendices prefieren mentores que no sean sus jefes, ya que esto reduce las tensiones y favorece un vínculo más informal.

En este estudio, ningún entrevistado mencionó la existencia de una relación jerárquica con jefes como problemática para un vínculo de mentoría efectivo. No obstante, sí se encontraron diferencias en cuanto a que los extensionistas noveles sólo reclaman falta de apoyo como mentores a jefes o autoridades, pero no a pares. Así, se observa que hay extensionistas que se inician en su trabajo con la expectativa de recibir orientación y guía para su práctica profesional de parte de sus jefes directos, algo que no se ha encontrado en la literatura analizada. Esto es consistente con la recomendación de clarificar el rol que deben cumplir los extensionistas que se desenvuelven como mentores, para evitar falsas expectativas (Denny y Hardman, 2020;

Mincemoyer y Thomson, 1998; Place y Bailey, 2010).

Las relaciones de mentoría pueden ser formales o informales (Giacumo *et al.*, 2020). Las relaciones formales son aquellas que surgen de programas o mecanismos organizacionales instituidos; la literatura muestra la existencia de ambas en el marco de la formación de extensionistas (Klerkx y Proctor, 2013). En este estudio se observaron únicamente mecanismos informales de mentoría: “entonces la idea básica nuestra... es también guiarles a los nuevos compañeros, o sea, no es que nos obliguen, sino es algo que aprendimos y que tenemos que enseñarles” (Ec12-In-H). Es cierto que, en algunos casos (aunque minoritarios), existen recomendaciones de autoridades para que pares o autoridades directas actúen como guías de extensionistas que ingresan a la organización, pero aun en esos casos hay que reconocer que se trata de mecanismos informales y no de esquemas institucionalizados; esto sugiere que las instituciones de extensión están perdiendo oportunidades para la formación de extensionistas mediante estrategias de mentoría.

Inducción inicial de nuevos extensionistas

La orientación inicial al ingresar a un nuevo trabajo posee gran importancia para comprender las expectativas que tiene la institución sobre el individuo y su rol. Gorman (2019) señala que los extensionistas pueden experimentar ansiedad y falta de claridad en relación con su rol al inicio de la carrera profesional. En las entrevistas se observó que diferentes instituciones realizan prácticas informales de inducción de nuevos extensionistas: “con el cambio de gobierno entraron compañeros nuevos que no hubo un proceso de inducción, o sea la inducción se la hacemos nosotros los compañeros de la misma agencia” (Gt1-In-H).

En general, las dinámicas informales iniciales de inducción que fueron observadas son: 1) la presentación de los productores a partir del acompañamiento a campo; y 2) una

descripción inicial de las actividades y de los procedimientos institucionales:

...cuando ingresé al MAGA... fuimos a los municipios y ahí sí [hay] que resaltar que la experiencia de mi compañera fue que me ayudó muchísimo, porque ella primero me enseñó las comunidades, los promotores, los lugares de reunión, a donde había que ir a trabajar y qué es lo que había que hacer (Gt13-Gr-H).

Además, a esto se suma 3) la entrega de orientaciones o recomendaciones iniciales clave para llevar adelante el trabajo de manera efectiva:

Juan [fue] el último que llegó, “tú ven, sales con él, les presentas los agricultores, le hablas de...” por el lado que tienes que llegarle [a los productores]. También... “háblale así, dile esto, llévalo por este lado, haz tal manejo” (Ch15-Gr-H).

En resumen, los resultados muestran la existencia de una serie de prácticas informales de inducción orientadas a clarificar a los ingresantes el rol que deben cumplir y a brindar las bases mínimas para que puedan hacerlo. Sin embargo, hay que reconocer que el proceso de guía, experimentación, observación de modelos de rol y retroalimentación propios de las prácticas de mentoría, se observan sólo mínimamente en estas inducciones iniciales.

Mentoría en acción: aprendiendo de pares más experimentados

Experiencias iniciales y mentores como guías

La dinámica de los procesos de mentoría informales que se dan en la práctica es compleja y tiene diferentes formas y dimensiones. En línea con la idea de que se trata de un proceso inicial de experimentación de un nuevo rol y de una nueva identidad profesional, los entrevistados destacan que la formación de

mentoría corresponde a una etapa o momento formativo inicial: “el que estaba en Esquipulas, yo estuve dos meses saliendo con él para explicarle, era nuevo” (Gt5-In-M).

En esta línea, también señalan la importancia de apoyarse en extensionistas más experimentados, elemento central en la propuesta de pensar a los procesos de mentoría como una zona de desarrollo próximo donde se aprende a hacer lo que no se puede sólo con el apoyo de un par “que sabe más”: “una parte aprendés solo, y otra parte como que nos enseñan los compañeros que ya estaban antes” (Ar14-Gr-H). En particular, como se señaló, hay que tener en cuenta que este momento de práctica inicial suele asociarse a una experiencia personal de ansiedad e indefinición (Gorman, 2019). Así, en diferentes oportunidades, el rol de mentor es descrito como un contraste o contrapeso que ofrece un orden y una guía ante esta situación:

...yo preocupado porque decía “púchica, me voy a ir a meter a la montaña, voy a ir a una comunidad y ¿con quién voy a hablar?, ¿qué voy a hacer?”. Pero gracias a Dios cuando entré yo aquí tengo una compañera, ella tenía mucha experiencia y con ella fue que nos ha ayudado bastante para encarrilarnos (Gt12-In-H).

Esta idea resulta particularmente interesante, ya que expresa la experiencia de que el mentor es el que ofrece un camino o una guía a seguir frente a una situación indefinida, lo que empieza a poner el foco en el extensionista mentor como modelo de rol y como proveedor de un “sistema de coordenadas” que da sentido y orden a las acciones. Para profundizar en estos procesos, a continuación se analizan la observación de las prácticas de los mentores por parte de los aprendices, y los intercambios discursivos que se dan entre ambos como herramienta para organizar y ajustar las prácticas.

Acompañamiento de campo y observación de prácticas

Los datos muestran que el acompañamiento de campo entre mentores y aprendices juega un papel fundamental en el aprendizaje del rol por parte de estos últimos. Un extensionista uruguayo describe el acompañamiento de manera metafórica diciendo que: “chupás rueda [en alusión al tiempo compartido en el vehículo para realizar actividades juntos] al lado del otro que tiene oficio” (Uy15-Gr-H).

En particular, interesa la observación que hacen los aprendices de las prácticas de mentores y de otros pares más experimentados. Las formas que estos procesos de acompañamiento pueden adoptar son muy diversas, desde relaciones de mentoría estables en el tiempo (sean formales o informales) a acontecimientos de carácter puntual o acotado (lo que permitiría categorizar a estos últimos casos en términos de “pares más experimentados”, pero no necesariamente como mentores). Más allá de dicha diferencia, es posible identificar en todas estas situaciones un patrón de aprendizaje similar, organizado a partir de dos componentes.

Por un lado, se identifican procesos de observación del modo de trabajar de pares más experimentados, lo cual luego es utilizado tanto como modelo para organizar y guiar las propias prácticas, como para ajustarlas y perfeccionarlas. La siguiente cita lo ilustra:

Yo tengo un tremendo profesor que es [otro extensionista], yo de él he aprendido bastante, y sé la diferencia que hay a veces, él con otros colegas, porque él cuando expresa o cuando se manifiesta frente a sus agricultores, se nota... Se nota en la forma de comunicar sus conocimientos... Con seguridad, con voz de mando a veces, y también es empático frente a los agricultores (Ch4-In-M).

Así, se toma conciencia que el vínculo con extensionistas más experimentados provee a los ingresantes de modelos de rol a los cuales ajustarse y les ayuda a superar incertidumbres iniciales relativas al contenido y las expectativas sobre la propia práctica profesional. Este resultado amplía los hallazgos de otros autores que destacan la importancia de los mentores como modelos de rol (Gorman, 2019; King *et al.*, 2018), y que señalan que incluso experiencias puntuales de observación de pares más experimentados pueden tener este efecto de organización y modelado de las prácticas de extensionistas ingresantes.

Junto a la observación de modelos de rol, en algunas oportunidades también encontramos un proceso de ejercicio progresivo del rol observado en el marco de la relación con un extensionista mentor. En línea con el concepto de zona de desarrollo próximo, se observan espacios de experimentación y prueba donde los ingresantes toman responsabilidades progresivas en diferentes tareas, como forma de ir incorporándolas con el apoyo de pares más experimentados: “si vamos a hacer en una charla, bueno, que también [el extensionista nuevo] participe en la charla, ‘bueno, esta parte de estos temas lo hablás vos’. Toma una partecita, y después bueno, va viendo cómo es el trabajo que hace el técnico” (Ar2-In-H). Eby y Robertson (2020) destacan que este proceso tiende a reducir la relación de asimetría entre mentor y aprendiz y a aumentar la capacidad de este último para tomar decisiones autónomas. Aquí es interesante destacar que el ejercicio del nuevo rol no implica imitar pasivamente el modelo expresado por el mentor, sino que requiere un ejercicio activo no reproductivo de parte del aprendiz, quien para tomar sus propias decisiones recurre tanto al marco que le da su “modelo de rol” como a sus propias capacidades, experiencias y preferencias.

Orientación y retroalimentación en el diálogo mentor-aprendiz: el modelado discursivo

La relación mentor-aprendiz no se organiza únicamente a partir de la observación del mentor como modelo de rol, sino que también incorpora un proceso interactivo de diálogo que funciona como “modelado discursivo”. De hecho, muchos mentores (formales e informales, reconocidos como tales o no) únicamente dan orientación y retroalimentación en el diálogo. Un entrevistado comentó: “yo traté de aprovechar mucho conversar con los que tenían más experiencia, eso me ayudó muchísimo” (Ar10-In-H).

Las entrevistas sugieren que son tres los elementos que pueden darse en el marco de este “modelado discursivo”. En primer lugar, se observa que los mentores tienden a ofrecer a los aprendices un conjunto de recomendaciones, estrategias u orientaciones clave que van conformando una estructura de coordenadas orientada a organizar, ordenar y guiar la práctica profesional. Esto incluye cuestiones muy diversas, como qué cosas hacer, qué priorizar o a qué prestar atención, en una suerte de proceso de socialización al nuevo rol: “conversábamos, él me comentaba cómo era el trabajo en las organizaciones, que igualmente había que cuidarse, que juega mucho la cultura, la religión, la cuestión política” (Ec6-In-M). Estas orientaciones pueden darse tanto a partir de la voluntad activa de quien oficia de mentor, como de preguntas que presentan los aprendices.

En paralelo, también se observa un segundo elemento de este intercambio discursivo, cercano al anterior, pero que surge como respuesta a preguntas de los aprendices sobre situaciones o problemas concretos, lo que usualmente da lugar a recomendaciones más puntuales u operativas: “había uno que estaba tomando aire, entonces yo tenía alguna cuestión particular y ‘che, ¿vos sabés que tengo tal, está pasando tal cosa en tal grupo?’ o ‘¿cómo puedo hacer con tal cosa?’” (Ar10-In-H). Esto

no significa, desde luego, que sólo los extensionistas “novatos” consulten con pares más experimentados o expertos en ciertos temas. Como señalan Klerkx y Proctor (2013), es frecuente que los extensionistas rurales recurran a sus redes de contactos para encontrar respuestas a problemas complejos de su práctica. No obstante, es claro que se trata de una práctica mucho más frecuente en el caso de extensionistas con menos experiencia.

Finalmente, el tercer elemento de este intercambio discursivo entre ambos corresponde a la retroalimentación de los mentores sobre el desempeño de los aprendices que se encuentran dando forma a sus nuevas identidades profesionales. En general, la literatura académica señala que la retroalimentación constructiva es una herramienta frecuentemente utilizada por los mentores (Giacumo *et al.*, 2020). Una técnica cubana que trabaja en una unidad de producción cooperativa comenta:

...yo no puedo sancionar como yo empecé sancionando a todos... se molestaban cuando tú le exigías a ellos, y ya yo lo que aprendí... es a hablar contigo... ya no tengo las arrancadas de niña malcriada como me decían antes... lo que me decían mis jefes en aquel tiempo (Cu8-In-M).

En esta cita se observa el proceso de retroalimentación que permite a una nueva profesional ajustar su práctica a partir de las recomendaciones de sus jefes.

Mentores y pares reales como configuraciones concretas de múltiples elementos posibles

Las relaciones de mentoría adquieren formas diversas (Eby y Robertson, 2020; King *et al.*, 2018), por lo que no pueden tratarse de manera homogénea. Al analizar las dinámicas de orientación, guía y aprendizaje que se dan en el vínculo entre extensionistas noveles y

mentores o pares más experimentados, también pudo observarse esa diversidad. De hecho, se identificaron diferentes componentes y dimensiones que suelen darse en el marco de las relaciones de mentoría, pero que rara vez parecen darse todas juntas, ya que existen múltiples posibilidades y configuraciones según los elementos que resulten más destacados en cada caso. Así, en algunos casos es posible que la observación de modelos de rol en campo sea lo prioritario, en tanto que en otros puede que lo más relevante sea ofrecer recomendaciones generales para la práctica o retroalimentación. Además, es posible que estas prácticas no sean persistentes en el tiempo, sino que se den de manera esporádica o puntual, por lo que es probable que no resulte siquiera conveniente hablar de una relación de mentoría en todos los casos, o que sólo sea posible hacerlo en un sentido limitado. En cualquier caso, nuevamente, esto evidencia la diversidad de dinámicas que se dan en escenarios concretos.

Características de un buen mentor y un buen aprendiz

En este estudio, los entrevistados identificaron dos características clave de los buenos mentores: por un lado, deben ser personas con experiencia como extensionistas, que tengan tiempo en el ejercicio de la profesión, lo que les permite tener más conocimientos sobre el trabajo a realizar. Y por el otro, que sean personas con voluntad de transmitir o compartir sus experiencias y conocimientos: “a mí me sirvió mucho escucharlos a los pares de mayor antigüedad, pero vuelvo [a] insistir, eso depende mucho de la persona, hay algunas que son abiertas, no son mezquinas con la información, y por ahí a otros que le cuesta más” (Ar10-In-H). En paralelo, los entrevistados destacaron que también es fundamental que los aprendices no sean pasivos, sino que tengan una actitud proactiva, abierta al aprendizaje y orientada a preguntar o a buscar a las personas correctas para que puedan orientarlos:

“ella tiene una gran facilidad para trabajar con las personas, entonces a ella sí, yo le trato de aprender todo lo que puedo... hablando con ella, preguntándole, conversando, tratando de conversar lo más que se pueda” (Ec5-In-M).

Los resultados de este trabajo son consistentes con otros estudios. En particular, diferentes investigaciones han señalado la importancia de que los mentores tengan una actitud abierta a la comunicación y a la entrega de información (Eby y Robertson, 2020; Mincemoyer y Thomson, 1998; Place y Bailey, 2010), voluntad genuina de desenvolverse como mentores (Washington y Cox, 2016), y experiencias y conocimientos destacados en su ámbito profesional (Giacumo *et al.*, 2020). En contraste, los resultados de esta investigación no sugieren una preocupación particular por la existencia de un “buen ajuste” (personal y temático) entre aprendices y mentores, a pesar de que éste es un tema frecuentemente discutido de la bibliografía (Eby y Robertson, 2020; Giacumo *et al.*, 2020; Greenhalgh y Rawlinson, 2013). No obstante, esto resulta razonable, ya que en este estudio todos los procesos de mentoría identificados son informales, por lo que el ajuste aprendiz-mentor no debería ser problemático en tanto no está determinado por mecanismos externos o formales; los propios implicados son los que deciden libremente entrar o no en la relación.

Beneficios para aprendices y mentores

Las relaciones de mentoría ofrecen múltiples beneficios, tanto a los extensionistas noveles como a los propios mentores (Giacumo *et al.*, 2020; Klinge, 2015), algunos de los cuales ya fueron mencionados previamente. En este apartado se presentan de manera organizada.

De manera genérica puede decirse que el vínculo con mentores y pares más experimentados ayuda a los extensionistas a aprender a hacer su nuevo trabajo: “el jefe de la granja nos fue preparando a todo el mundo cuando yo empecé a trabajar, preparándonos para que supieran transmitir” (Cu9-In-H). En cierto sentido, se trata de la incorporación de un aprendizaje

acumulado por medio de la experiencia de otros extensionistas que se transmite y ayuda a que los nuevos no cometan los mismos errores:

...no tuve maestros que te dijeran “mirá, más o menos el rumbo es éste”. Si venía alguien hace 20 años y te decía “bueno, 3 o 4 pautas, vos dale ahí en esa ruta” capaz hubiera arrancado 10 años adelante. Eso es nefasto, es a prueba y error técnicamente, es malo que suceda para el técnico y para los productores que lo están sufriendo (Ur13-Gr-H).

Los entrevistados identificaron algunos beneficios clave para los aprendices. En primer lugar, los extensionistas con más experiencia en la profesión y en el territorio pueden ayudar a los recién ingresados a acercarse a las fincas y a conectarse con los productores con los que van a trabajar, haciendo una introducción personal. Así mismo, cuando los extensionistas empiezan a trabajar suelen tener conocimientos profesionales teóricos, pero no tienen claridad sobre cómo manejarse en campo en situaciones concretas (Gorman, 2019; Place y Bailey, 2010). En este marco, los mentores juegan un rol fundamental a partir de procesos de acompañamiento de campo que permiten acceder a experiencias concretas de qué es hacer extensión y qué es ser un extensionista. Así, por un lado, los mentores van a funcionar como modelos de rol a los que se puede imitar y, por el otro, como proveedores de recomendaciones y de orientaciones prácticas contextualizadas.

Los entrevistados también señalaron el potencial que tienen los mentores para aportar al desarrollo de capacidades técnicas concretas, como aprender a vacunar, por ejemplo: “de nosotros en la agencia, yo era el único que podía inyectar animales, ahora todos mis compañeros pueden” (Gt11-In-H) o para resolver problemas específicos que se presentan en la práctica, a partir de preguntas puntuales.

Adicionalmente, en las entrevistas también se mencionaron otros beneficios derivados de

las relaciones de mentoría, pero de manera menos frecuente. Entre ellos pueden mencionarse relaciones de cuidado y protección que asocian a los mentores a figuras maternas o paternas, ofrecimiento de orientaciones formales o administrativas relativas al funcionamiento de la organización, y retroalimentación constructiva sobre el desempeño del aprendiz.

En general, los resultados obtenidos son consistentes con la literatura científica. En particular, Giacumo *et al.* (2020) señalan que los procesos de mentoría contribuyen a la formación de los nuevos empleados, en tanto que King *et al.* (2018) destacan el intercambio de conocimientos entre profesionales experimentados e ingresantes. En el campo específico de la extensión rural, diferentes autores han destacado el potencial de los mentores como modelos que permiten clarificar las expectativas y responsabilidades que caracterizan el rol del extensionista (Gorman, 2019; Place y Bailey, 2010). Igualmente, Klerkx y Proctor (2013) han señalado la utilidad de los vínculos de mentoría para ayudar a los ingresantes a resolver problemas complejos y a recibir segundas opiniones en relación a casos difíciles, en tanto que Place y Bailey (2010) mencionan su potencial para brindar información sobre los procedimientos y políticas institucionales. En contraste, en el presente estudio no se observó la importancia de los mentores en la construcción de autoconfianza y en el apoyo psicosocial mencionado por otros autores (King *et al.*, 2018; Klinge, 2015), aun cuando tampoco hay argumentos para decir que se trata de una contribución poco relevante para la formación de extensionistas.

Por último, en línea con los hallazgos de otros investigadores (por ejemplo, Klerkx y Proctor, 2013; Klinge, 2015), en las entrevistas también se identificaron beneficios específicos para los mentores, particularmente la adquisición de nuevos conocimientos, técnicas o tecnologías vinculadas con la formación universitaria reciente. No obstante, no fueron mencionados otros beneficios para los

mentores identificados frecuentemente en la bibliografía, como la satisfacción personal de ayudar a los aprendices o el reconocimiento institucional por ocupar el rol de formadores (Giacumo *et al.*, 2020; Place y Bailey, 2010), lo que tal vez se deba a que las relaciones de mentoría estudiadas en esta investigación no son reconocidas formalmente por las instituciones.

Problemas, facilitadores y propuestas para fortalecer aprendizajes de mentoría

Los entrevistados señalaron diferentes problemas vinculados con procesos de mentoría y con el vínculo de aprendizaje con pares más experimentados; a la vez, también identificaron factores que funcionan como facilitadores y propuestas orientadas a fortalecer estos procesos. Sin embargo, los resultados muestran una gran dispersión de ideas y experiencias, posiblemente como consecuencia de la diversidad de instituciones y países incluidos en la muestra. A continuación, se presentan diferentes problemas, facilitadores y propuestas relacionados con el aprendizaje de extensionistas noveles en su vínculo con extensionistas más experimentados (muchos de ellos vinculados con situaciones propiamente de mentoría); para ello se ponen en diálogo los resultados empíricos con las recomendaciones de la bibliografía, a fin de aportar herramientas útiles a las instituciones de extensión rural.

Características de los mentores y ajuste mentor-aprendiz

En un estudio realizado en Botsuana (África), Ramorathudi y Terblanche (2018) observaron insatisfacción de los extensionistas por la baja calidad del acompañamiento y orientación recibidos de parte de sus supervisores. En el presente estudio, en el marco de la expectativa de los extensionistas ingresantes de recibir apoyo de sus autoridades inmediatas, profesionales de Argentina y Guatemala reclamaron la falta de orientación, asesoramiento y acompañamiento de sus jefes: “hay coordinadores que dividen sus

comunidades: ‘a vos te tocan estos grupos’ y vos mirás cómo salís” (Gt1-In-H). Tanto en la literatura científica como en las entrevistas se identificó como una de las posibles razones la falta de tiempo (Balduzzi y Lazzari, 2015; Greenhalgh y Rawlinson, 2013) y de motivación (Washington y Cox, 2016) de jefes y mentores.

En este estudio los extensionistas entrevistados destacaron como elemento facilitador que los mentores sean personas abiertas, con experiencia y con voluntad de comunicar. En paralelo, en la literatura científica se recomienda que los mentores tengan conocimientos técnicos en sus áreas y conocimiento de la organización en la que trabajan, características personales como empatía, tolerancia, sensibilidad y respeto, y un alto grado de compromiso con su rol de mentores (Greenhalgh y Rawlinson, 2013; Mincemoyer y Thomson, 1998). En la misma línea, se ha argumentado que el asumir el rol de mentor debe ser algo voluntario y no obligado por las autoridades (Giacumo *et al.*, 2020), a fin de facilitar un verdadero compromiso, y que los ingresantes o aprendices deberían tener la posibilidad de elegir mentores libremente, sin que les sean asignados externamente (Vinales, 2015), a fin de evitar desajustes entre las características y necesidades de mentores y aprendices (Eby y Robertson, 2020; Greenhalgh y Rawlinson, 2013).

Clarificación de expectativas, roles y formación de mentores

Previamente se indicó insatisfacción de los aprendices e ingresantes con el acompañamiento y apoyo inicial recibido de sus jefes inmediatos. En una de las entrevistas, un extensionista argentino compartió con tristeza la crítica de uno de sus subordinados por no haber recibido suficiente acompañamiento inicial: “en la primera evaluación hubo una queja, digamos que él [el ingresante] estuvo muy solo, que nadie lo acompañó... mi experiencia cuando entré fue... lo que yo recibí de mi jefe digamos... y traté de imitar la misma

experiencia cuando entró [él]” (Ar15-Gr-H). Esta cita pone en discusión dos temas: las capacidades de los mentores para ocupar dicho rol, y las expectativas de parte de los aprendices sobre los mentores.

Respecto de las capacidades, Balduzzi y Lazzari (2015) han señalado que la falta de competencias de los mentores para ejercer el rol puede resultar problemática, ante lo cual Giacomo *et al.* (2020) señalan que los investigadores están poniendo cada vez más atención en los modos existentes para capacitar y aportar al desarrollo de las capacidades de los mentores. En definitiva, se observa la importancia no sólo de establecer relaciones de mentoría, sino de formar a los mentores para que puedan serlo de manera eficaz. Por su parte, en relación con las expectativas de los aprendices, la bibliografía científica argumenta que es necesario clarificar los objetivos y las expectativas de ambos al inicio de la relación (Eby y Robertson, 2020; Greenhalgh y Rawlinson, 2013; Mincemoyer y Thomson, 1998), a fin de arribar a acuerdos iniciales que sirvan de puntos de partida compartidos (Place y Bailey, 2010; Washington y Cox, 2016).

Marcos institucionales

Ante la falta de programas o estrategias de formación para los ingresantes, numerosos entrevistados destacaron la necesidad de que existan planes de inducción para nuevos extensionistas, así como estrategias para reunir extensionistas experimentados con nóveles para que los acompañen a campo como estrategia formativa: “tener como un plan de capacitación, de inducción, donde le digan a uno [como ingresante] cómo es el trabajo principalmente” (Gt3-In-M), y además “tiene que haber un periodo en el cual haya un tutor, un acompañamiento de un colega con alguna experiencia de trabajo, eso permite adelantar mucho... que vaya en una jornada completa, que vaya viendo, viviendo, participando de ese tipo de trabajo” (Uy4-In-H). En esta línea, algunos

entrevistados destacaron que esto es más fácil cuando los marcos institucionales favorecen el trabajo de pares, en equipos o en unidades de extensión con numerosos técnicos, en lugar de formas de trabajo estrictamente individuales.

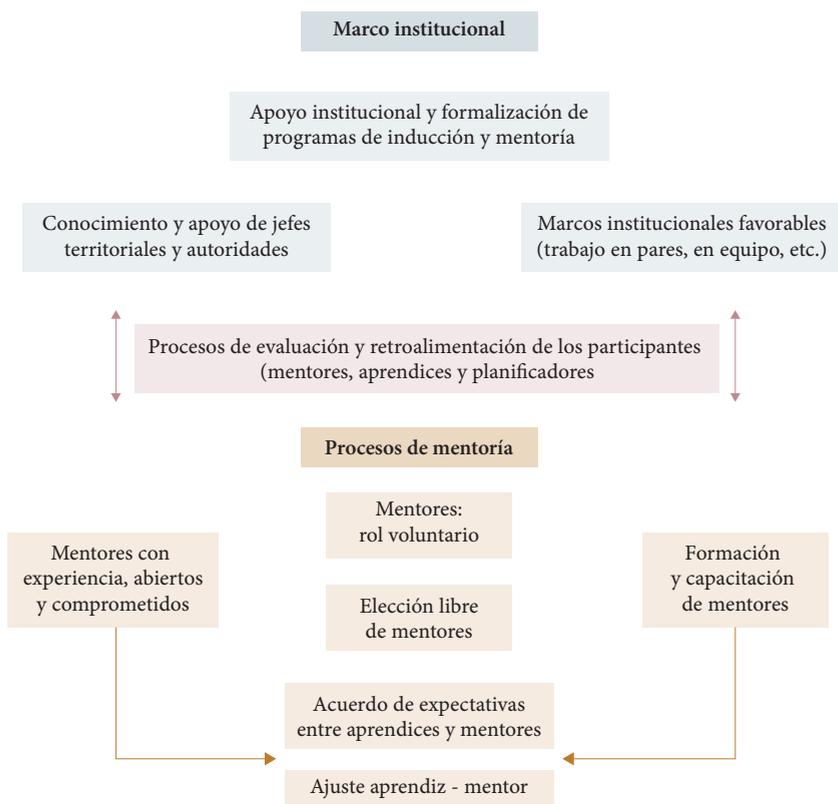
Por su parte, la literatura académica también sugiere la importancia de institucionalizar programas de mentoría (Mincemoyer y Thomson, 1998) y asegurar el compromiso de las autoridades institucionales, ya que la falta de apoyo puede convertirse en una importante barrera para su éxito (Greenhalgh y Rawlinson, 2013). Por esta razón Mincemoyer y Thomson (1998) señalan que las autoridades territoriales y zonales de extensión deben de estar al tanto de los roles y responsabilidades de los mentores, en tanto que Greenhalgh y Rawlinson (2013) resaltan la importancia de que los programas de mentoría incluyan instancias de retroalimentación de los participantes (tanto mentores como aprendices) para hacer los ajustes que resulten necesarios.

De todas maneras, la idea de que siempre haya que formalizar las relaciones de mentoría es discutible, ya que esto podría hacerles perder parte de la potencialidad derivada de su dinámica espontánea y autoorganizada. En este sentido, lo que parece necesario es más bien que las instituciones apoyen y reconozcan los procesos y dinámicas de mentoría en sus diferentes formas, lo que en algunas circunstancias podrá implicar la formalización de programas de mentoría, aunque no necesariamente en todos los casos. De hecho, aun cuando las instituciones de extensión decidan institucionalizarlos, será esperable (e incluso deseable) que persistan relaciones de mentoría informales que se organicen de manera espontánea.

CONCLUSIONES

Este artículo se propuso describir y comprender cómo aprenden los extensionistas rurales a partir de procesos de mentoría y de vínculos con pares más experimentados. Los

Figura 2. Síntesis de propuestas para abordar la falta de orientación y acompañamiento de nuevos extensionistas



Fuente: elaboración propia.

resultados empíricos muestran que existe una amplia diversidad de prácticas de orientación, acompañamiento y mentoría de extensionistas ingresantes, por parte de jefes y pares más experimentados, en diferentes instituciones y países. Llamativamente, la amplia mayoría corresponde a prácticas informales que no reciben apoyo ni reconocimiento por parte de las instituciones, lo que sin duda limita su impacto en el desarrollo de conocimientos y capacidades de los nuevos ingresantes. Por su parte, también es importante señalar que la diversidad de prácticas de orientación y acompañamiento de extensionistas nóveles que fueron observadas, no siempre se ajusta a la definición de “mentoría”, fundamentalmente por no tener continuidad en el tiempo.

Esto hace pensar que no sólo puede ser conveniente institucionalizar programas o prácticas de mentoría para formar extensionistas, sino también generar acciones para facilitar y ampliar aquello que ya se da espontáneamente de manera informal.

El estudio realizado también permitió identificar las características que hacen a un buen mentor. En particular se identificaron la experiencia y conocimientos en el área de desempeño profesional y en relación con el funcionamiento organizacional, así como una actitud abierta para compartir conocimientos y experiencias. Esto es importante, en tanto que muestra que no todas las personas tienen el perfil y las capacidades más convenientes para actuar como mentores.

En referencia al concepto de zona de desarrollo próximo y a otros desarrollos conceptuales, el presente estudio también contribuyó a conceptualizar las dinámicas de mentoría en el contexto de la extensión rural a partir de identificar diferentes procesos interrelacionados. El primero refiere a la observación del accionar de mentores o pares más experimentados a partir del acompañamiento de campo, los cuales pasan a funcionar como modelos de rol y se convierten en ejemplos prácticos de cómo actúa un extensionista. Esto se complementa con un conjunto de recomendaciones, estrategias u orientaciones que los mentores ofrecen a los aprendices, mismas que incluyen claves para desempeñarse satisfactoriamente y ofrecen una estructura de coordenadas para organizar la práctica profesional. Encontramos que la puesta en práctica del nuevo rol se realiza de modo experimental y tentativo a partir del marco de seguridad que ofrece el mentor, lo que permite al aprendiz explorar de manera activa sus capacidades, ganar pericia y recibir retroalimentación de pares, jefes, mentores, e incluso de productores y de la realidad misma. Indudablemente, siempre es posible que estos procesos no se den, lo que sin duda tendrá implicaciones en la eficacia inicial y la velocidad del ingresante para desempeñarse de manera satisfactoria.

El presente trabajo aporta a la literatura académica en varios sentidos: por un lado, constituye el primer trabajo arbitrado publicado en español que pone el foco en la mentoría como estrategia de formación de extensionistas rurales; a la vez, en contraste con la mayor parte de los trabajos publicados a nivel internacional, no focaliza en un programa o en un caso institucional específico, sino que se nutre de muestras de distintos países e instituciones, lo que le permite hacer visibles tanto dinámicas informales que se dan espontáneamente,

como procesos que se repiten más allá de los contextos institucionales y nacionales. Finalmente, este estudio también contribuye a la conceptualización del funcionamiento de las dinámicas de mentoría en la extensión rural, en tanto que destaca el aporte del concepto de zona de desarrollo próximo.

De igual manera, la presente investigación desarrolló un conjunto de recomendaciones para fortalecer los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades de los extensionistas noveles que fueron sintetizadas en el último apartado de los resultados. En particular, este trabajo muestra la importancia de apoyar institucionalmente prácticas informales de mentoría, institucionalizar prácticas y programas de mentoría cuando el contexto resulta propicio, apoyar el conocimiento del rol de los mentores por parte de jefes y autoridades, seleccionar mentores comprometidos con características personales apropiadas, generar instancias de formación para mentores y facilitar acuerdos de expectativas iniciales entre mentores y aprendices.

Indudablemente, la presente investigación posee limitaciones. Particularmente, las muestras intencionales, focalizadas en extensionistas que trabajan en su mayoría en el sistema público, pueden implicar un sesgo, lo que sugiere evitar la generalización de resultados de manera acrítica al asumir que los mismos modelos de mentoría van a repetirse de manera equivalente en todos los contextos. En cambio, los resultados de este estudio, que surgen de una diversidad de instituciones y países, lo que hacen es identificar un conjunto diverso de elementos y procesos que suelen dar forma a relaciones y vínculos de mentoría, los cuales pueden configurarse de maneras muy diversas según el contexto, pero probablemente dentro del mismo conjunto de elementos y procesos descritos en este trabajo.

REFERENCIAS

- AL-ZAHRANI, Khodran, Fahad Aldosari, Mirza Baig, Youssef Shalaby y Gary Straquadine (2017), "Assessing the Competencies and Training Needs of Agricultural Extension Workers in Saudi Arabia", *Journal of Agricultural Science and Technology*, vol. 19, núm. 1, pp. 33-46.
- BALDUZZI, Lucia y Arianna Lazzari (2015), "Mentoring Practices in Workplace-based Professional Preparation: A critical analysis of policy developments in the Italian context", *Early Years*, vol. 35, núm. 2, pp. 124-138.
- BANDURA, Albert (1977), *Social Learning Theory*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- BIANQUI, Vanina, María Inés Mathot, Luciana Vázquez y Fernando Landini (2015), "Reflexiones en torno a un campo posible: psicología, extensión y desarrollo rural", en Fernando Landini (ed.), *Hacia una psicología rural latinoamericana*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 251-267.
- CHRISTOPLOS, Ian (2010), *Cómo movilizar el potencial de la extensión agraria y rural*, Roma, FAO.
- CUEVAS Reyes, Venancio, Julio Baca del Moral, Fernando Cervantes Escoto, Jorge Aguilar Ávila y José Espinosa García (2014), "Análisis del capital humano proveedor de la asistencia técnica pecuaria en Sinaloa", *Región y Sociedad*, vol. 26, núm. 59, pp. 151-182. <https://www.redalyc.org/pdf/102/10230714005.pdf> (consulta: 8 de junio de 2022).
- DAVIS, Kristin y Rasheed Sulaiman (2014), "The 'New Extensionist': Roles and capacities to strengthen extension and advisory services", *Journal of International Agricultural Education and Extension*, vol. 21, núm. 3, pp. 6-18. DOI: <https://doi.org/10.5191/jiaee.2014.21301>
- DENNY, Marina (2016), "Mentoring Adult Learners: Implications for cooperative extension as a learning organization", *Journal of Extension*, vol. 54, núm. 3, art. 25, en: <https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2015&context=joe> (consulta: 8 de junio de 2022).
- DENNY, Marina y Alisha Hardman (2020), "Mississippi Extension Undergraduate Apprenticeship Program: A model for critical reflection through community-engaged research and outreach", *Advancements in Agricultural Development*, vol. 1, núm. 1, pp. 86-96.
- DÍAZ-Bravo, Laura, Uri Torruco-García, Mildred Martínez-Hernández y Margarita Varela-Ruiz (2013), "La entrevista, recurso flexible y dinámico", *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, pp. 162-167.
- EBY, Lilian y Melissa Robertson (2020), "The Psychology of Workplace Mentoring Relationships", *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 7, pp. 75-100.
- GIACUMO, Lisa, Jie Chen y Aurora Seguinot-Cruz (2020), "Evidence on the Use of Mentoring Programs and Practices to Support Workplace Learning: A systematic multiple-studies review", *Performance Improvement Quarterly*, vol. 33, núm. 3, pp. 259-303.
- GORMAN, Monica (2019), "Becoming an Agricultural Advisor-the Rationale, the Plan and the Implementation of a Model of Reflective Practice in Extension Higher Education", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 25, núm. 2, pp. 179-191.
- GREENHALGH, Jill y Philippa Rawlinson (2013), "A Review of Mentoring in Agriculture: Another learning option for the next generation of New Zealand farmers?", *Extension Farming Systems Journal*, vol. 9, núm. 1, pp. 75-81.
- HANIF, Said y Gokul Waman (2015), "Training Needs of Agricultural Assistants Working in State Department of Agriculture", *International Journal of Science and Research*, vol. 4, núm. 5, pp. 1547-1549.
- HILKENS, Aniek, Janet Reid, Laurens Klerkx y David Gray (2018), "Money Talk: How relations between farmers and advisors around financial management are shaped", *Journal of Rural Studies*, vol. 63, pp. 83-95.
- HÖCKERT, Jenny y Magnus Ljung (2013), "Advisory Encounters towards a Sustainable Farm Development – Interaction between systems and shared lifeworlds", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 19, núm. 3, pp. 291-309.
- IBARRA, Herminia (1999), "Provisional Selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation", *Administrative Science Quarterly*, vol. 44, núm. 4, pp. 764-791.
- KING, Barbara, Sally Martin, Irene Sobotta, Jana-Axinja Paschen, Margaret Ayre, Nicole Reichelt y Ruth Nettle (2018), "Becoming an Adviser within the Privatized Extension Sector: Challenges and successes of seven early career advisers", ponencia presentada en el 13th European International Farming Systems Association (IFSA) Symposium, Chania (Grecia), 1-5 de julio de 2018.
- KLERKX, Laurens y Amy Proctor (2013), "Beyond Fragmentation and Disconnect: Networks for knowledge exchange in the English land management advisory system", *Land Use Policy*, vol. 30, núm. 1, pp. 13-24.
- KLINGE, Carolyn (2015), "A Conceptual Framework for Mentoring in a Learning Organization", *Adult Learning*, vol. 26, núm. 4, pp. 160-166.

- KRAM, Kathy (1983), "Phases of the Mentor Relationship", *Academy of Management Journal*, vol. 26, núm. 4, pp. 608-625.
- LANDINI, Fernando (2021), "How Do Rural Extension Agents Learn? Argentine Practitioners' Sources of Learning and Knowledge", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 27, núm. 1, pp. 35-54.
- LANDINI, Fernando y Walter Brites (2018), "Evaluation and Impact of a Reflective Training Process for Rural Extension Agents", *The Journal of Agricultural Education and Extension*, vol. 24, núm. 5, pp. 457-472.
- LANDINI, Fernando y Gilda Vargas (2020), "Evaluación de los problemas que limitan el impacto de la extensión pública en el oriente de Guatemala", *Revista de Economía e Sociología Rural*, vol. 58, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2020.192529>
- LANDINI, Fernando, Walter Brites y María Inés Mathot (2017), "Towards a New Paradigm for Rural Extensionists' In-service Training", *Journal of Rural Studies*, vol. 51, pp. 158-167.
- LEEUWIS, Cees (2004), *Communication for Rural Innovation. Rethinking agricultural extension*, Oxford, Blackwell Science.
- LEFORE, Nicole (2015), "Strengthening Facilitation Competencies in Development: Processes, challenges and lessons of a learning alliance to develop facilitators for local community engagement", *Knowledge Management for Development Journal*, vol. 11, núm. 1, pp. 118-135.
- MATO, Daniel (2005), "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas", *ALCEU. Revista de Comunicação, Cultura e Política*, vol. 6, núm. 11, pp. 120-138.
- MINCEMOYER, Claudia y Joan Thomson (1998), "Establishing Effective Mentoring Relationships for Individual and Organizational Success", *Journal of Extension*, vol. 36, núm. 2, art. 2FEA2, en: https://archives.joe.org/joe/1998_april/a2.php (consulta: 8 de junio de 2022).
- MORGENROTH, Thekla, Michelle Ryan y Kim Peters (2015), "The Motivational Theory of Role Modeling: How role models influence role aspirants' goals", *Review of General Psychology*, vol. 19, núm. 4, pp. 465-483.
- NETTLE, Ruth, A. Crawford y P. Brightling (2018), "How Private-sector Farm Advisors Change their Practices: An Australian case study", *Journal of Rural Studies*, vol. 58, pp. 20-27.
- PLACE, Nick y Ashley Bailey (2010), "Extension Mentoring: Steps leading to greater program effectiveness", *Journal of Extension*, vol. 48, núm. 1, art. 4FEA3, en: https://archives.joe.org/joe/2010august/pdf/JOE_v48_4a3.pdf (consulta: 8 de junio de 2022).
- RAMORATHUDI, Masa y Stephanus Terblanche (2018), "Identification of Factors that Influence the Performance of Extension Management Systems in Kweneng and Southern Districts of Botswana", *South African Journal of Agricultural Extension*, vol. 46, núm. 2, pp. 69-78.
- SALEH, Jasim y Norsida Man (2017), "Training Requirements of Agricultural Extension Officers Using Borich Needs Assessment Model", *Journal of Agricultural & Food Information*, vol. 18, núm. 2, pp. 110-122.
- SANTOS Chávez, Víctor, Adolfo Álvarez Macías y Carlos Alberto Cruz (2019), "Problemas del extensionismo rural en México", *Revista de Geografía Agrícola*, núm. 62, pp. 139-168.
- SMITH, Cynthia y Kimberly Arsenault (2014), "Mentoring as an Induction Tool in Special Education Administration", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 22, núm. 5, pp. 461-480.
- TAYLOR, Steve y Robert Bogdan (1990), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- VIGOTSKY, Lev ([1931]1979), *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Barcelona, Crítica.
- VINALES, James (2015), "The Mentor as a Role Model and the Importance of Belongingness", *British Journal of Nursing*, vol. 24, núm. 10, pp. 532-535.
- WASHINGTON, Rhianon y Elaine Cox (2016), "How an Evolution View of Workplace Mentoring Relationships Helps Avoid Negative Experiences: The developmental relationship mentoring model in action", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 24, núm. 4, pp. 318-340.
- ZWANE, Elliot (2012), "Does Extension Have a Role to Play in Rural Development?", *South African Journal of Agricultural Extension*, vol. 40, núm. 1, pp. 16-24.

Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española

MIRIAM MOLINA SORIA* | CRISTINA PASCUAL ARIAS**
VÍCTOR MANUEL LÓPEZ PASTOR***

La finalidad de este estudio es conocer y comparar los resultados de la puesta en práctica de un sistema de evaluación formativa y compartida en la actividad de aprendizaje denominada proyectos de aprendizaje tutorado (PAT) en una asignatura de Formación Inicial del Profesorado de una universidad pública española. Realizamos un estudio *ex post facto* con una muestra de 38 alumnos del grado de educación infantil y 52 alumnos del programa de estudios conjunto del grado de educación infantil y educación primaria. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario anónimo validado con escala tipo Likert. Los resultados son muy positivos: los alumnos están bastante satisfechos con la experiencia; consideran que es útil y que desarrolla competencias profesionales. Todos los grupos de PAT lograron aprobar la actividad y el rendimiento académico de ambos cursos superó el 80 por ciento de aprobados.

The purpose of this study is to gather and compare the results of the implementation of a formative and shared evaluation system in the learning activity known as tutored learning projects (TLP) in one of the Initial Teacher Training subjects of a Spanish public university. In order to do this, we carried out an ex post facto study with a sample of 38 students from the Early Childhood Education program and 52 students from the Early Childhood Education and Primary Education joint study program. Data collection was performed using an anonymous questionnaire validated with a Likert-type scale. The results were very positive: the students are quite satisfied with the experience; they consider it useful and helpful for developing professional skills. All the TLP groups managed to obtain a passing grade and both courses had an academic performance above 80%.

Palabras clave

Aprendizaje tutorado
Formación inicial del profesorado
Rendimiento académico
Educación infantil
Evaluación formativa

Keywords

Tutored Learning
Initial Teacher Training
Academic Performance
Early Childhood Education
Formative Assessment

Recibido: 29 de octubre de 2020 | Aceptado: 31 de octubre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60222>

* Profesor Contratado Investigador de la Facultad de Educación Segovia de la Universidad de Valladolid (España). Máster en Investigación en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: evaluación formativa y compartida; formación inicial del profesorado; educación infantil. CE: miriam.molina@uva.es

** Profesor Contratado Investigador de la Facultad de Educación Segovia de la Universidad de Valladolid (España). Máster en Investigación en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: evaluación formativa y compartida; formación inicial del profesorado; formación permanente del profesorado; educación infantil; educación universitaria. CE: cristina.pascual@uva.es

*** Catedrático de Universidad de la Universidad de Valladolid (España). Doctor en Educación Física. Líneas de investigación: evaluación formativa en educación; formación del profesorado; didáctica de la educación física; investigación-acción; educación física en educación infantil. CE: victor.lopez.pastor@uva.es

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Confusión entre los términos evaluar y calificar

Existe un error muy común en la sociedad actual que entiende calificación y evaluación como sinónimos (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). La calificación es el grado de suficiencia o insuficiencia de los contenidos que muestra el alumno, ya sea en un ejercicio, examen o prueba; mientras que la evaluación analiza y revisa la contribución de los alumnos en su proceso de aprendizaje (Cely, 2012). Esta confusión supone que no podemos avanzar en la mejora del aprendizaje del alumnado si pensamos que poner una calificación es lo mismo que evaluar continuamente los conocimientos. López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) sostienen que evaluar y calificar son dos procesos diferentes y que es imprescindible entender que podemos y debemos evaluar sin la necesidad de calificar. En la misma línea, Álvarez-Méndez (2005) asegura que estos dos conceptos comparten un campo semántico, pero se diferencian en los recursos que se utilizan y en su finalidad. Black y Williams (1998) comprueban que cuando calificamos un trabajo la mayoría de los alumnos sólo se fija en la nota y no en el *feedback* aportado por el docente para contribuir a su aprendizaje.

En la actualidad, muchos profesores de primaria, secundaria y universidad reproducen en sus clases los sistemas de evaluación centrados en la calificación, porque es lo que han vivido como alumnos (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017) y, por tanto, asocian el término “evaluación continua” con “calificación continua” (Álvarez-Méndez, 2012; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Santos-Guerra, 2003).

La importancia de la evaluación formativa y compartida

Tanto la legislación educativa nacional vigente, como los decretos autonómicos, consideran que la evaluación debe ser global, continua y formativa, por lo que no tiene cabida la

evaluación tradicional basada en la calificación que se reproduce en la mayoría de las aulas de nuestro país. Dolchy *et al.* (2002) sostiene la necesidad de pasar de “la cultura de los tests o del examen”, que se caracteriza por considerar enseñanza y evaluación como actividades separadas, y donde las pruebas de evaluación son descontextualizadas, limitadas en tiempo y no cuentan con material de apoyo; a la “cultura de la evaluación”, que evalúa tanto el proceso como el producto, donde las tareas suelen ser significativas y auténticas porque el alumno es un participante activo. La evaluación tiene un papel fundamental en el desarrollo del aprendizaje del alumnado en todas las etapas educativas (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

La evaluación formativa tiene como finalidad mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, se centra en la mejora del aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado (Biggs, 2005; Brown y Glasner, 2003; Capllonch y Buscà, 2012; Dolchy *et al.*, 2002; Hamodi y López-Pastor, 2012; Sanmartí, 2007; Santos-Guerra, 2003). Busca mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, la práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor *et al.*, 2020).

Además de lo anterior, debemos tener en cuenta la “evaluación compartida”, entendida como el sistema de evaluación que implica al alumnado en su proceso evaluativo. López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) definen la evaluación compartida como los procesos dialógicos que se realizan entre los alumnos y el profesorado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos autores recogen una serie de ventajas de la utilización de la evaluación compartida en las aulas: mejora el aprendizaje, la autonomía personal, la autorregulación y los procesos de aprender a aprender; desarrolla la capacidad de análisis crítico y de autocrítica; ayuda a formar personas responsables y propicia una educación democrática; mejora el clima de aula y la resolución de problemas

de convivencia. Ahora bien, para el desarrollo de una buena evaluación compartida entendemos que los criterios de evaluación y calificación de la asignatura deben ser consensuados conjuntamente por el alumnado y el profesorado al principio del curso, y deben ser de carácter público (Buscà *et al.*, 2011; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Ibarra *et al.* (2012) abordan el concepto de evaluación orientada al aprendizaje y distinguen tres elementos básicos: la participación activa de los estudiantes, el *feed-forward* y las tareas auténticas. Estos autores consideran que la participación del alumnado en su proceso de evaluación ayuda a adquirir competencias profesionales para su posterior práctica en las aulas, además de desarrollar el trabajo en equipo y la empatía; en este sentido sostienen que una de las técnicas de participación del alumnado es la evaluación entre iguales, la cual fomenta el diálogo. Esta técnica está basada en el aprendizaje colaborativo, en el que los alumnos valoran el proceso o el producto de aprendizaje de sus compañeros, ya sea de manera individual o grupal.

Pérez *et al.* (2009) exponen tres estrategias para realizar evaluación compartida en las aulas: a) la negociación curricular, en la que el profesorado y el alumnado dialogan y pactan la forma de organizar la asignatura y su evaluación; b) la autocalificación, en la que el alumnado se adjudica la calificación que cree que merece; y c) la calificación dialogada, en la que profesores y alumnos dialogan y consensúan la calificación definitiva. López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) añaden a estas tres estrategias la autoevaluación del alumnado, que es un proceso de evaluación sobre ellos mismos que puede ser grupal o individual.

En nuestro caso, consideramos que la evaluación más lógica es la combinación de sistemas de evaluación formativa y compartida (EFyC). Existen numerosos estudios que sostienen que la EFyC se centra en el desarrollo del aprendizaje del alumno (Castejón *et al.*, 2011; López-Pastor, 2009; Hamodi y López-Pastor,

2012; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Martínez-Mínguez y Ureña, 2008). Según Castejón *et al.* (2011), la EFyC implica al alumnado en su proceso de evaluación, lo que hace que se generen mayores aprendizajes y que mejore su rendimiento académico (Arribas, 2012; Fraile *et al.*, 2013; Romero-Martín *et al.*, 2014).

Martínez y Ureña (2008), Martínez-Mínguez *et al.* (2015) y Romero-Martín *et al.* (2015) recogen las ventajas para el alumnado tras experimentar sistemas de EFyC: a) facilita la adquisición de competencias personales y profesionales; b) los alumnos se autorregulan y son conscientes de sus errores y dificultades, por tanto, desarrollan su autonomía y responsabilidad; c) se valora el esfuerzo y el trabajo diario; d) los alumnos aprenden mediante su propia experiencia; y e) mejora la motivación e implicación del alumnado en su aprendizaje, lo que conlleva a mejorar su rendimiento académico. Los principales inconvenientes encontrados reflejan que estos sistemas de evaluación requieren más esfuerzo (tanto para el profesorado como para el alumnado) y continuidad, además de exigir una asistencia obligatoria y activa.

Combinación de los trabajos de aprendizaje tutorados y los sistemas de evaluación formativa y compartida

En la formación inicial del profesorado (FIP) pueden encontrarse interesantes experiencias que combinan la utilización de los sistemas de EFyC con metodologías activas, como por ejemplo los proyectos de aprendizaje tutorado (PAT). Este trabajo se centra justamente en esta temática.

El PAT consiste en un trabajo teórico-práctico grupal en el que los alumnos deben realizar un trabajo de investigación sobre un tema y diseñar una sesión práctica acorde a ello. Este trabajo implica crear una práctica real o simulada con sus propios compañeros. Numerosos estudios coinciden en que el PAT es una metodología activa muy eficaz que desarrolla competencias profesionales

(Barba *et al.*, 2010; Barba y López-Pastor, 2017; Manrique *et al.*, 2010; Martínez-Mínguez *et al.*, 2019). Asimismo, la EFyC es el sistema más lógico y coherente para los PAT, porque aporta *feedback* constante durante la realización del trabajo y así se logran mejores aprendizajes y una buena calidad de los documentos.

Existen numerosos estudios de experiencias que combinan los PAT con los sistemas de EFyC. Por ejemplo, Manrique *et al.* (2010) combinaron el uso de PAT y sistemas de EFyC en cuatro asignaturas de la FIP de educación física y encontraron una alta motivación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Además, consideran que con los sistemas de EFyC existe un mejor funcionamiento y se consigue la calidad mínima suficiente en el desarrollo del trabajo. En un estudio similar en FIP, López-Pastor *et al.* (2020)

evalúan el funcionamiento del PAT a través del cuestionario anónimo validado (Castejón-Oliva *et al.*, 2015). Los resultados muestran que el alumnado está satisfecho con la experiencia, que no les resultó un proceso difícil y que el trabajo realizado les puede ser de mucha utilidad como futuros docentes. Por su parte, los docentes consideran que esta experiencia es innovadora, efectiva y aplicable a otros contextos.

Influencia de los sistemas de EFyC en el rendimiento académico del alumnado

Entendemos el rendimiento académico como la calificación que obtiene cada alumno/a al final de la asignatura o curso. Existen numerosos estudios que analizan la influencia de la EFyC en el rendimiento académico y que resumimos en el Cuadro 1:

Cuadro 1. Estudios sobre EFyC y rendimiento académico en la FIP

Estudio	Muestra	Resultados
Castejón <i>et al.</i> (2011)	3 asignaturas de FIP de educación física de tres universidades españolas	Los alumnos que eligen la vía de evaluación formativa obtienen mejores resultados académicos que los que eligen la vía examen final.
Arribas (2012)	30 asignaturas de 7 titulaciones de 14 universidades españolas	La evaluación formativa es la idónea para obtener mejor rendimiento académico. El 62% del alumnado de forma continua obtiene la calificación de notable, sobresaliente o matrícula de honor.
Frailé <i>et al.</i> (2013)	52 asignaturas de 19 universidades españolas	En la vía examen final está el mayor porcentaje de no aprobados, mientras que la mayoría de los alumnos que optan por la evaluación formativa continua logran calificaciones entre notable y sobresaliente.
Romero-Martín <i>et al.</i> (2014)	30 asignaturas de 15 universidades españolas	La evaluación formativa mejora considerablemente el rendimiento académico del alumnado.
Martínez-Mínguez <i>et al.</i> (2015)	70 asignaturas de 16 universidades españolas	La utilización de la evaluación formativa mejora el rendimiento académico del alumnado y la calificación es más justa; pero consideran que el proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro.
Lizandra <i>et al.</i> (2017)	82 asignaturas de 16 universidades españolas	La mayor parte del alumnado eligió la vía de evaluación continua y formativa y obtuvo altas calificaciones académicas. Los peores resultados académicos correspondieron a los alumnos que optaron por la vía examen final.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de todos los estudios de diversas asignaturas y universidades españolas de la FIP coinciden en que la EFyC influye

positivamente en el rendimiento académico del alumnado. Cuando se les dan varias opciones, la mayoría de los alumnos suelen optar por

la vía continua y formativa y, generalmente, obtienen mejores calificaciones (notables, sobresalientes y matrículas de honor); por el contrario, los alumnos que eligen la vía examen final suelen tener peores resultados académicos.

Existen varios trabajos publicados sobre experiencias que combinan PAT y sistemas de EFyC en la FIP de educación infantil. Por ejemplo, Barba y López-Pastor (2017) realizaron una experiencia de PAT con EFyC en cuarto curso del grado de educación infantil; los resultados muestran que el alumnado está satisfecho con la experiencia y obtiene un buen rendimiento académico. Asimismo, Martínez-Mínguez (2016) realiza un estudio sobre cómo los PAT ayudan a la adquisición de competencias profesionales con 140 estudiantes. Los resultados muestran que éstos consideran que el trabajo del PAT es necesario y aporta aprendizajes significativos. Además, el PAT es considerado una buena práctica, ya que es una experiencia efectiva, replicable, sostenible e innovadora.

Martínez-Mínguez *et al.* (2019) realizaron una investigación para analizar las percepciones de 170 estudiantes, 2 profesores de universidad y 7 maestros sobre la combinación de EFyC y los PAT. Los resultados muestran que los alumnos están satisfechos con la evaluación y la coevaluación que se realiza en el PAT, y que estos sistemas de evaluación ayudan a la adquisición de competencias profesionales. Además, los profesores de universidad consideran que el *feedback* permite al alumnado ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje y de sus errores, y eso se refleja en el rendimiento académico. Por su parte Barba *et al.* (2012) analizan una experiencia sobre la utilización de PAT combinado con el aprendizaje cooperativo en la FIP; las valoraciones de los alumnos y los profesores sobre la experiencia son positivas y el aprendizaje conseguido por los alumnos es alto.

En la búsqueda realizada sólo encontramos un trabajo que explora las diferencias que pueden darse entre grupos de cursos distintos cuando se imparte la misma asignatura con el

mismo sistema de EFyC (Gallardo-Fuentes *et al.*, 2018). El estudio compara la valoración de los estudiantes de dos grupos de cursos diferentes sobre el sistema de EFyC llevado a cabo a lo largo de la asignatura y la autopercepción de competencias profesionales adquiridas durante la misma. Los resultados muestran que los estudiantes están satisfechos con el sistema de EFyC y su percepción de las competencias adquiridas es alta. Además, se observan diferencias significativas entre el cuestionario de autopercepción de competencias aplicado al principio de la asignatura (pretest) y el aplicado al final (postest). Sin embargo, no encontramos ningún estudio comparativo que explore las posibles diferencias entre grupos de diferentes cursos cuando se combina la utilización de los sistemas de EFyC con la metodología de PAT, especialmente en lo relativo a las ventajas e inconvenientes de dicha combinación y al rendimiento académico obtenido. Por ello, los objetivos que se persiguen en esta investigación son:

1. Conocer y comparar los resultados de la puesta en práctica de la combinación de sistemas de EFyC con la metodología de PAT en una asignatura de FIP de una universidad pública española.
2. Analizar los resultados del rendimiento académico de la asignatura.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

La investigación se diseñó como un estudio *ex post facto*, ya que “las limitaciones para el contraste de las relaciones causales vienen dadas por la imposibilidad de manipular la variable independiente” (Montero y León, 2005: 121). En nuestro caso, el estudio *ex post facto* estudia situaciones naturales y representativas de hechos ya ocurridos, de manera que no se puede influir en sus variables. Además, este diseño de investigación no asegura la igualdad entre dichas variables, ya que los grupos

Figura 1. Requisitos de cada vía de evaluación y aprendizaje y porcentaje en la calificación final

Vía continua y formativa	Vía mixta	Vía no presencial
<p>Requisitos: Se entregan todos los trabajos Asistencia a clase</p>	<p>Requisitos: Se entregan los trabajos que se consideran oportunos Asistencia, al menos, a un 50% de las clases</p>	<p>Requisitos: Asistencia no obligatoria</p>
<p>Peso en la calificación: 30% PAT 20% examen teórico con coevaluación 10% mapas conceptuales 20% fichas prácticas de sesión 20% trabajos monográficos</p>	<p>Peso en la calificación: 30% PAT 50% examen teórico 20% trabajos entregados</p>	<p>Peso en la calificación: 30% PAT 50% examen teórico 20% examen práctico</p>

Fuente: elaboración propia.

que analizamos en esta investigación, de dos titulaciones universitarias, no son iguales.

En la asignatura que vamos a analizar existen tres vías de evaluación y aprendizaje que el alumnado puede elegir a lo largo del curso según su situación personal y preferencias. En la Fig. 1 se exponen las tres vías de aprendizaje y evaluación con los requisitos de cada una, así como el peso que tiene cada actividad de aprendizaje sobre la calificación final, en porcentajes.

Para poder superar la asignatura hay que aprobar cada una de las actividades de aprendizaje por separado. Todos los trabajos corregidos se devuelven a los alumnos en un plazo de una semana y se aporta *feedback* para su mejora, con base en la ficha de autoevaluación que entregan con todas las actividades. Si el profesor considera que el trabajo no tiene la calidad suficiente, el alumno/alumna debe mejorarlo y volverlo a entregar en el plazo de una semana. El resto de los alumnos puede mejorar el documento de manera voluntaria, si lo desea.

Todos los alumnos matriculados en la asignatura deben realizar un PAT, independientemente de la vía de evaluación que elijan al comienzo. En esta asignatura el PAT consiste en una actividad grupal en la que cada

grupo (de tres o cuatro alumnos) prepara un marco teórico y una sesión práctica de un tema, a elegir dentro de una lista proporcionada por los docentes.

El proceso de EFyC se da durante todo el proceso de elaboración a través de las tutorías, ya que el docente aporta *feedback* al grupo para la mejora de la calidad de los documentos y la puesta en práctica. Los pasos a seguir en la elaboración del PAT son los siguientes:

- Cada grupo elige un tema y se asigna una fecha de realización. El docente aporta los temas que se deben trabajar en los PAT y se eligen a través de un sorteo.
- En una primera tutoría se explican a cada grupo los documentos básicos que deben leer, según el tema elegido, para elaborar un marco teórico de cuatro páginas.
- Cada grupo realiza un primer borrador del marco teórico del tema y un plan de sesión. Los borradores se corrigen en tutorías presenciales con todos los alumnos y se les explican los aspectos a mejorar a través de un *feedback* constante. Este proceso se repite hasta que

los documentos tienen buena calidad. La sesión práctica se realiza con los compañeros y se expone el marco teórico (en diez minutos). Opcionalmente, después de ponerlo en práctica en el aula con sus compañeros, cada grupo puede llevar a cabo el PAT en un centro de educación infantil.

- Una semana después de la puesta en práctica con los compañeros, cada grupo debe entregar el informe final del PAT. En este informe se reflexiona sobre la ejecución del trabajo y se realiza una autoevaluación.
- Si el profesor considera que el informe es correcto, lo devuelve para que lo guarden en su carpeta. Si hay aspectos a mejorar deben corregirlo en el plazo de una semana.

Muestra

La investigación se realizó en una asignatura obligatoria del grado en educación infantil en una universidad española. La asignatura tiene seis créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), que en este caso suponen 60 horas lectivas y 90 horas de trabajo no presencial. Se realiza con dos grupos: a) primer curso del Programa de Estudios Conjunto de Educación Infantil y Educación Primaria (1º PEC), con 52 alumnas y alumnos; y b) tercer curso del grado de educación infantil (3º EI), con 43 alumnas, todas mujeres.

La Tabla 1 muestra el porcentaje de alumnos que eligió cada vía de aprendizaje y evaluación ofrecida, organizados por grupos (primer y tercer curso), así como el porcentaje de no presentados.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos por vía de aprendizaje y evaluación al que optaron, por grupo

Vías de aprendizaje y evaluación	Grupos	
	1º PEC (%)	3º EI (%)
Continua	55.78	65.79
Mixta	34.6	21.05
Final	5.77	2.63
No presentado	3.85	10.52
Total	100	100

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 podemos observar cómo la mayoría del alumnado optó por la vía de aprendizaje y evaluación continua o mixta. Una clara minoría eligió la vía final (5.77 y 2.63 por ciento). Existe un porcentaje más alto de alumnos no presentado en 3º EI que en 1º PEC (10.52 frente a 3.85 por ciento). En la Gráfica 1 presentamos los datos de los dos grupos juntos (95 alumnos y alumnas) acerca de la vía de aprendizaje y evaluación que eligieron. Como se puede observar, 60.79 por ciento de los alumnos matriculados de ambos grupos optaron por la vía de aprendizaje y evaluación

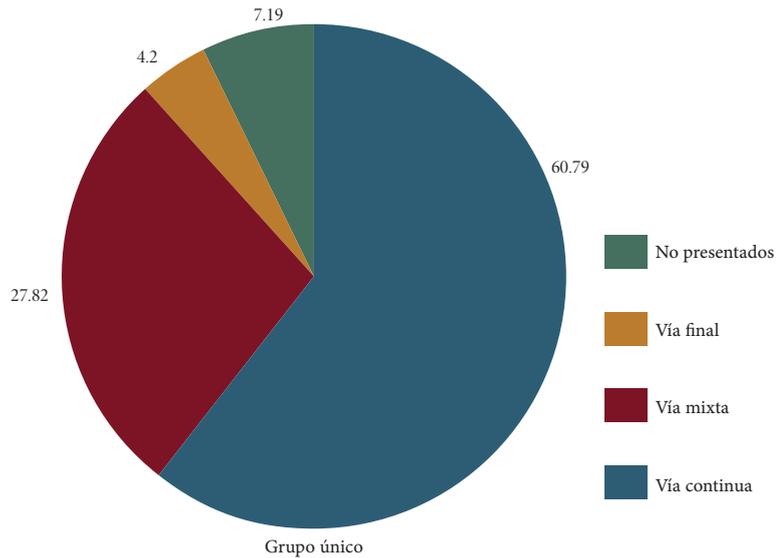
continua, 27.82 por ciento optó por vía mixta y 4.2 por ciento por examen final. El 7.19 por ciento restante no se presentó al examen.

Técnicas de obtención de datos

En este estudio utilizamos un instrumento y una fuente para la obtención de datos:

1. El instrumento de obtención de datos fue el “cuestionario anónimo del alumnado para la evaluación de la buena práctica y de la asignatura”, que se aplica al final de la asignatura. Utiliza

Gráfica 1. Datos conjuntos de elección de vías de todos los alumnos de la muestra



Fuente: elaboración propia.

una escala tipo Likert (0-4) con cinco valores numéricos: 0 (nada); 1 (poco); 2 (algo); 3 (bastante) y 4 (mucho). El cuestionario se compone de diez ítems y una pregunta abierta para conocer las percepciones y valoraciones del alumnado sobre la buena práctica llevada a cabo (PAT) y el sistema de EFyC utilizado. Este instrumento ha sido validado por Castejón *et al.* (2015). Se analiza la validez de la escala con un análisis factorial confirmatorio (KMO de 0.807) y la fiabilidad mediante el estadístico Alpha de Cronbach (0.84), que son valores altos.

2. La fuente para la obtención de datos utilizada fueron las actas oficiales de calificaciones del alumnado. Estas actas son el documento oficial que genera la universidad al final de la asignatura, donde se consignan las notas definitivas de cada alumno/a. Se analizaron en función de la vía de aprendizaje y evaluación elegida.

Técnicas de análisis de datos

Se realizaron estudios descriptivos (media aritmética y desviación típica) y comparativos, a través de la prueba t de Student para muestras independientes, con un nivel de significación $p \leq 0.05$. Esta prueba permite realizar comparaciones de medias y observar las diferencias significativas entre dos variables independientes. Los datos obtenidos se analizaron con el programa estadístico informático SPSS 20.0.

Al final del cuestionario se presentó la siguiente pregunta abierta: ¿quieres realizar alguna observación o comentario en relación con la experiencia o a este cuestionario? Con esta información realizamos un análisis de datos cualitativos en el que seguimos los siguientes pasos (Urbano, 2016):

1. Obtener la información con la recopilación de las citas más importantes de la pregunta abierta del cuestionario.
2. Ordenar la información con la realización de un sistema de categorías. Las respuestas se organizaron así:
 - a) Carga de trabajo del PAT.
 - b) Funcionamiento del PAT.

3. Codificar la información para agrupar los datos en categorías y asignar códigos a cada cita del alumnado.
4. Exposición y análisis de los resultados del instrumento y de la fuente de obtención de datos.

Según Urbano (2016), el análisis de datos cualitativos consiste en la organización y manipulación de la información que se obtiene de los instrumentos. En nuestro estudio realizamos un análisis de datos cualitativos por categorías para poder distinguir, reconocer y estructurar los temas que los alumnos expusieron en sus citas; de esta manera pudimos proceder a la eliminación de información irrelevante para obtener datos cualitativos de calidad. Las citas de cada alumno se registraron en un archivo y se llevó a cabo el procedimiento anteriormente descrito para su análisis. Estos datos fueron contrastados con los datos de carácter cuantitativo, en nuestro caso, los datos obtenidos en el cuestionario anónimo del alumnado para la evaluación de la buena práctica y en las calificaciones de la asignatura, que nos ayudaría a alcanzar los objetivos de la investigación.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado se analizan los resultados obtenidos sobre dos temas: a) el cuestionario anónimo sobre la experiencia del PAT; y b) el rendimiento académico de la asignatura, tanto de 1º PEC como de 3º EI.

En la Tabla 2 se recogen los resultados del cuestionario para evaluar la experiencia del PAT con escala 1-5 de ambos grupos. Se recogen la media aritmética (\bar{X}), la desviación típica (σ) y la prueba t de Student para muestras independientes, para analizar si existe diferencia significativa entre las medias de ambos grupos.

Como se puede observar, los alumnos de ambos grupos están bastante satisfechos con

la experiencia de los PAT. Piensan que esta metodología favorece la adquisición de competencias profesionales y que su dificultad es media. Además, el alumnado de ambos grupos considera que la experiencia de buena práctica ha sido bastante útil, innovadora, efectiva, sostenible y replicable. Las medias son más altas generalmente en el grupo de 3º EI.

El análisis muestra que sí hay diferencias significativas en cuatro ítems, en todos los casos, a favor de 3º EI: dos con significatividad de 0.05 (negociación de la buena práctica del PAT al principio de la asignatura y si ayuda a adquirir competencias profesionales); y otros dos con significatividad de 0.01 (la buena práctica ha sido innovadora y efectiva).

En la pregunta abierta algunos alumnos también reflejaron otros aspectos sobre la experiencia del PAT. Utilizamos una clave de asignación para identificar las citas de los alumnos, así como el curso y el grupo del que proviene la información. La clave se formó asignando números arábigos a cada alumno: el curso (1º o 3º) y el grupo (EI o PEC). Por ejemplo: (A2, G3EI) quiere decir alumno número dos del grupo 3º EI; o (A14, G1PEC) alumno número 14 del grupo de 1º PEC.

Respecto a la primera categoría, “carga de trabajo del PAT”, los alumnos consideran que:

La carga de trabajo es demasiada (A12, G1PEC).
La carga de trabajo es equivalente a la de, al menos, dos asignaturas (A14, G3EI).

Los alumnos coinciden en que la carga de trabajo de la experiencia del PAT es alta. Este aspecto nos llama la atención, ya que, de acuerdo con las respuestas del cuestionario, los alumnos consideran que la dificultad del trabajo es media y están satisfechos con la experiencia.

En cuanto a la segunda categoría, “funcionamiento del PAT”, los alumnos destacan lo siguiente:

Tabla 2. Resultados del cuestionario para la evaluación de la experiencia del PAT por grupos

Ítems del cuestionario	3º EI		1º PEC		t de Student
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	
1. ¿Se negoció la utilización de esta experiencia en la asignatura al comienzo del curso?	3.59	1.635	2.66	1.909	.033*
2. ¿Crees que esta experiencia te ayudó a adquirir competencias profesionales?	4.31	.786	3.97	.696	.033*
3. ¿La evaluación que se planteó favorece la adquisición de las competencias profesionales?	3.97	.696	3.44	.809	.061
4. ¿Consideras útil lo aprendido con esta experiencia?	4.14	.833	4.19	.616	.061
5. ¿Qué es lo más útil que has aprendido? Que es una experiencia...:	3.92	.937	3.70	.845	.004**
5.1. innovadora, porque desarrolla soluciones nuevas o creativas					
5.2. efectiva, porque demuestra un impacto positivo y tangible de mejora	4.03	.810	3.86	.751	.004**
5.3. sostenible, porque se mantiene en el tiempo y puede producir efectos duraderos	3.89	.820	3.68	.747	.770
5.4. replicable, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos	4	.894	4.11	.774	.771
6. ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?	3.97	.941	3.16	1.093	.309
7. ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?	3.22	1.017	4.30	.777	.310
8. Señala la satisfacción global en relación con la experiencia	3.72	.615	3.46	1.070	.376
9. Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia	3.62	.817	3.37	1.114	.376
10. ¿Cuál es el grado de dificultad de la experiencia?	3	.642	3.49	0.901	.249

Nota: (1º PEC y 3º EI) para analizar \bar{X} , σ y prueba t de Student para muestras independientes (* = $p \leq 0.5$; ** = $p \leq 0.01$).

Fuente: elaboración propia.

Hubiera estado bien, y se agradecería, que se hubiera explicado el funcionamiento del PAT más profundamente dentro del aula, aunque luego cada grupo hiciera sus propias tutorías individuales respecto a su tema (A13, G3EI).

Poco tiempo y antelación de las fechas (A3, G1PEC).

La puesta en práctica de un PAT en el espacio y tiempo que se nos asigna no me pareció suficiente. Creo que la programación de los PAT podría hacerse de otra forma (A7, G3EI).

Los maestros que aplicamos los instrumentos realizamos una primera explicación a nivel global dentro del aula, en la que se

expusieron las fechas de presentación y el sorteo de temas, y después se realizaron tutorías individuales con cada grupo; sin embargo, de acuerdo con los comentarios de los estudiantes, algunos consideran que se debería explicar el funcionamiento del PAT en el aula, así como la organización temporal de sus presentaciones.

Una vez revisados los datos del cuestionario sobre la experiencia del PAT pasaremos a analizar los datos del rendimiento académico de la asignatura. En la Tabla 3 se presentan los resultados del rendimiento académico del alumnado, organizado por grupos (columnas) y calificación final en la asignatura. Los datos muestran porcentajes de alumnos en cada calificación, para poder comparar por grupos.

Como podemos observar en la Tabla 3, el rendimiento académico es mejor en 3º EI que en 1º PEC; el porcentaje de alumnos es más alto en 3º EI en aptos (86.84 frente a 78.85 por ciento), en notables (55.26 por 48.08 por ciento), y en sobresalientes-matrículas de honor (10.52 frente a 7.69 por ciento).

El porcentaje de aprobados en ambos grupos es muy similar (23.07 por ciento en 1º PEC y 21.06 por ciento en 3º EI). En cambio, el porcentaje de alumnos que no aprobó la asignatura es superior en 1º PEC (21.15 frente a 13.15 por ciento), bien porque no aprobaron las actividades de aprendizaje o porque no se presentaron al examen final.

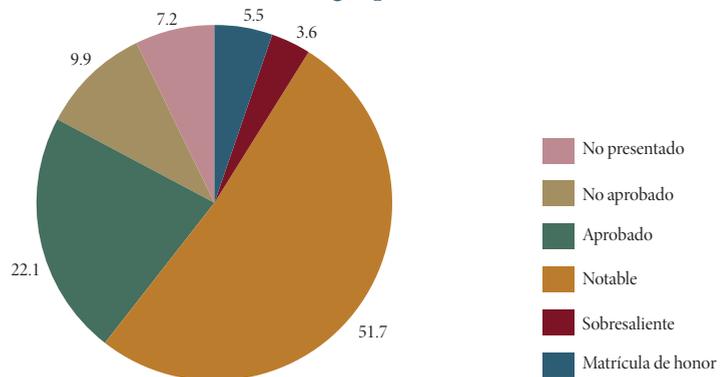
En la Gráfica 2 se presentan los resultados del rendimiento académico de los 95 alumnos

Tabla 3. Rendimiento académico de la asignatura por grupos y calificaciones, en porcentajes de alumnos

Resultados académicos	Grupos	
	1º PEC (%)	3º EI (%)
Matrícula de honor	5.77	5.26
Sobresaliente	1.92	5.26
Notable	48.09	55.26
Aprobado	23.07	21.06
No aprobado	17.30	2.63
No presentado	3.85	10.52
TOTAL	100	100

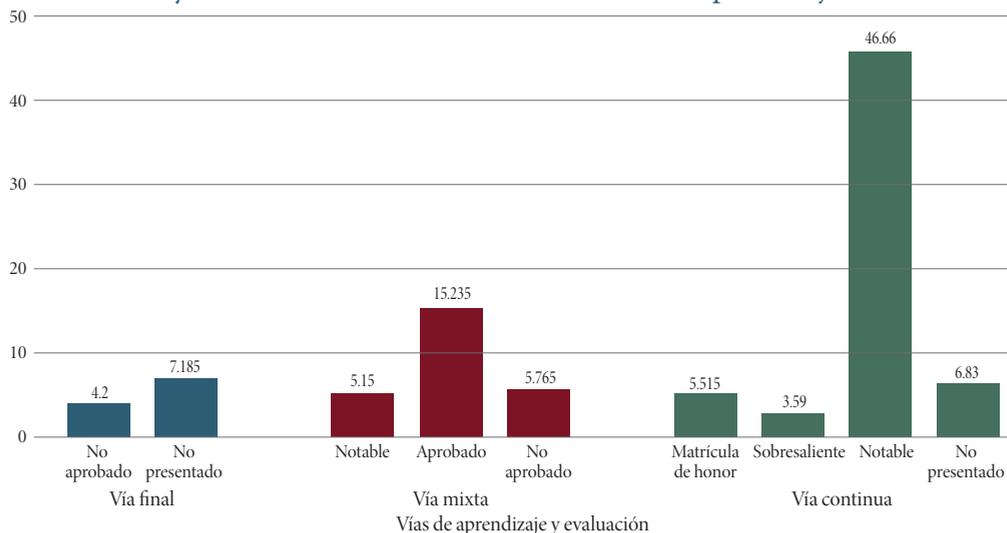
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Datos conjuntos de rendimiento académico del alumnado de ambos grupos



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3. Relación de vías de aprendizaje y evaluación y rendimiento académico del alumnado, en porcentajes



Fuente: elaboración propia.

matriculados en la asignatura, y nos da una visión global de los dos grupos juntos.

Como puede observarse, la mitad de los alumnos obtuvo la calificación de notable (51.7 por ciento) y 22.1 por ciento la de aprobado. Además, 5.5 por ciento obtuvo matrícula de honor y 3.6 por ciento sobresaliente. Esto supone que 82.8 por ciento de todos los alumnos matriculados logró aprobar la asignatura, frente a 17.15 por ciento que no lo logró. De los alumnos que no aprobaron la asignatura tenemos 9.6 por ciento con calificaciones de no aprobado y 7.2 por ciento no presentados.

En la Gráfica 3 podemos observar la relación que existe entre las vías de aprendizaje y evaluación elegidas por los 95 alumnos matriculados en la asignatura y el rendimiento académico obtenido. Como puede verse, los alumnos que eligieron la vía continua obtuvieron mejores calificaciones. Existe un alto porcentaje con calificación de notable y no hay ningún alumno no aprobado. Casi todas de las matrículas de honor obtenidas en la asignatura se consiguieron a través de esta vía.

En cuanto a la vía mixta, podemos observar que las calificaciones son más bajas. En 3° EI no encontramos ningún no aprobado, mientras que en 1° PEC, 11.53 por ciento del alumnado no aprobó la asignatura por esta vía. La mayoría de los alumnos de esta vía se concentran en la calificación de aprobado. Apenas 5 por ciento de cada grupo consiguió la calificación de notable, aunque también hay 2.63 por ciento de matrícula de honor en 3° EI.

Por otro lado, ningún alumno que haya optado por la vía examen final logró superar la asignatura, bien porque no se presentó al examen, o porque no lo aprobó. Los datos muestran que todos los no aprobados pertenecen a las vías mixta y final, mientras que todos los no presentados son específicamente de la vía final.

Para completar los datos anteriores, en la Tabla 4 se presenta la comparativa entre grupos, en porcentaje de alumnos, según el rendimiento académico obtenido en la asignatura (columnas) y la vía de aprendizaje y evaluación elegida (filas).

Tabla 4. Comparación de ambos grupos entre las distintas vías de evaluación y el rendimiento académico, en porcentajes de alumnos

Vías	Curso	NP (%)	No aprobado (%)	Aprobado (%)	Notable (%)	Sobresaliente (%)	Matrícula de honor (%)	Totales/vías (%)
Continua	1ºPEC	—	—	5.77	42.32	1.92	5.77	52.62
	3ºEI	—	—	7.89	50	5.26	5.26	65.79
Mixta	1ºPEC	—	11.53	17.30	5.77	—	—	30.76
	3ºEI	—	—	13.17	5.26	—	2.63	21.05
Final	1ºPEC	3.85	5.77	—	—	—	—	9.62
	3ºEI	10.52	2.63	—	—	—	—	13.16
Sumatorios	1ºPEC	3.85	17.30	23.07	48.09	1.92	5.77	100
	3ºEI	10.52	2.63	21.06	55.26	5.26	5.26	100

Fuente: elaboración propia.

Según los datos de la Tabla 4, la vía de aprendizaje y evaluación elegida por los alumnos influye en el rendimiento académico. Hay un mayor porcentaje de alumnos en calificaciones altas en 3º EI que en 1º PEC, tanto en la vía continua como en la mixta. En esta misma lógica, todos los no aprobados de la vía mixta son del grupo de 1º PEC, así como un porcentaje ligeramente superior en aprobados. En cambio, la vía final muestra resultados paradójicos: por un lado, el porcentaje más alto de no presentados se da en 3º EI (10.52 frente a 3.85 por ciento), mientras que el porcentaje de no aprobados es ligeramente superior en 1º PEC (5.77 frente a 2.63 por ciento).

En esta tabla puede comprobarse cómo las diferencias entre los grupos en función de la vía elegida son pequeñas; una de las diferencias más llamativas la observamos en la vía mixta, ya que en 1º PEC hay un 11.53 por ciento de alumnos no aprobados, mientras que en 3º EI no hay ninguno en esta situación. También nos llama la atención que en el grupo de 1º PEC la calificación más alta es notable. Por último, en la vía final, los resultados son muy similares en ambos grupos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que la combinación de sistemas de evaluación formativa y comparada (EFyC) con la metodología de proyectos de aprendizaje tutorado (PAT) en una asignatura de la formación inicial del profesorado (FIP) es una metodología eficaz para realizar situaciones de dicho sistema en el aula. El alumnado de los dos cursos estudiados considera que la experiencia ayuda a adquirir competencias profesionales. Sobre este mismo ítem, observamos diferencias significativas entre ambos grupos a favor de 3º EI. Estos resultados se pueden contrastar con los encontrados en los estudios de Gutiérrez *et al.* (2018), Ibarra *et al.* (2012), Manrique *et al.* (2010) y Martínez-Mínguez *et al.* (2019), quienes afirman que la utilización de sistemas de EFyC combinados con buenas prácticas ayuda a adquirir competencias profesionales en el alumnado de FIP.

De acuerdo con los resultados obtenidos, los alumnos piensan que la experiencia del PAT fue útil, innovadora, efectiva, sostenible y replicable; y son similares a los encontrados en otros estudios (López-Pastor *et al.*, 2020;

Martínez-Mínguez, 2016; Pérez-Herráez y Valencia-Peris, 2019; Romero-Martín *et al.*, 2015) tras la evaluación de la buena práctica llevada a cabo.

En cuanto a la comparación entre ambos grupos, tras la prueba t de Student los resultados muestran que existen dos ítems con diferencias significativas ($p \leq 0.01$) entre ambos grupos, con valoración más alta en 3º EI. Estos ítems son los que se refieren a la experiencia del PAT: a) consideran que es innovadora, porque desarrolla soluciones nuevas o creativas; y b) que es una experiencia efectiva, porque demuestra un impacto positivo y tangible de mejora. Varios estudios (Barba y López-Pastor, 2017; Manrique *et al.*, 2010; Martínez-Mínguez, 2016; Martínez-Mínguez *et al.*, 2019; López-Pastor *et al.*, 2020) obtuvieron resultados parecidos a los de nuestro estudio, ya que los alumnos parecen satisfechos con la experiencia del PAT porque consideran que tendrá mucha utilidad en su práctica como futuros maestros.

En segundo lugar, los resultados muestran que el rendimiento académico es muy positivo en ambos grupos. La mayoría de los alumnos matriculados lograron aprobar la asignatura; alrededor de la mitad de ellos obtuvo la calificación de notable y un porcentaje pequeño la calificación de sobresaliente y matrícula de honor. Según estos datos, parece que los sistemas de EFyC mejoran el rendimiento académico del alumnado, como ya afirmaban otros autores (Arribas, 2012; Castejón *et al.*, 2011; Fraile *et al.*, 2013; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Martínez-Mínguez *et al.*, 2015; Romero *et al.*, 2014).

Según la comparación entre ambos grupos, las calificaciones del alumnado de 1º PEC son más bajas que las de 3º EI. Esto puede deberse a que los primeros no han experimentado sistemas de EFyC y apenas han realizado PAT en su corta formación. Entendemos que por esta misma razón de falta de experiencia hay más no aprobados en el primer curso, ya que el porcentaje de alumnos en esta situación es ocho veces mayor en 1º PEC que en 3º EI. Los resultados encontrados en estudios de Gallardo y

Carter-Tuhillier (2016), Gallardo *et al.* (2018) y Hortigüela-Alcalá *et al.* (2015) hacen referencia a una mayor implicación en la evaluación en cursos superiores del grado por la experiencia acumulada en sistemas de EFyC; en cambio, el porcentaje de no presentados es mucho más alto en 3º EI que en 1º PEC; curiosamente, todos los no presentados son alumnos repetidores.

En resumen, los resultados muestran que el rendimiento académico varía según la vía de aprendizaje y evaluación elegida por los alumnos. En esta experiencia, el alumnado que obtuvo mejores calificaciones fue el que optó por la vía continua, que implica sistemas de EFyC en todas sus actividades de aprendizaje. Estos resultados se pueden comparar con los encontrados por numerosos estudios que afirman que la EFyC ayuda a mejorar el rendimiento académico de los alumnos (Arribas, 2012; López-Pastor, 2008, 2013; Romero-Martín *et al.*, 2014). Por el contrario, se observan peores resultados en los alumnos que optaron por la vía examen final, basados en la calificación, ya que ninguno de los participantes en el estudio aprobó la asignatura por esta vía (Castejón *et al.*, 2011; Fraile *et al.*, 2013).

En conclusión, tras conocer y comprar los resultados de la puesta en práctica de los PAT con sistemas de EFyC podemos afirmar que parece ser un método muy eficaz en la FIP. Los alumnos consideran que esta experiencia ayuda a adquirir competencias profesionales, además de ser útil, efectiva, sostenible y replicable. Al mismo tiempo, tras el análisis de los resultados del rendimiento académico de la asignatura, parece ser que la vía de aprendizaje y evaluación que los alumnos eligen puede influir en sus calificaciones finales; en este sentido, la vía continua suele tener calificaciones más altas.

Esta investigación puede ser relevante para los profesores universitarios que desarrollan su práctica docente en la FIP, ya que es importante conocer los beneficios de la combinación de la metodología de PAT con los sistemas de EFyC. Además, puede ser atrayente

descubrir la influencia de los sistemas de EFyC en el rendimiento académico del alumnado.

La principal limitación del estudio es la muestra reducida. Sería interesante ampliar el estudio a otras universidades que impartan los grados de maestro para poder comparar los resultados en otros contextos. Además,

sería conveniente realizar otros estudios en las aulas de educación infantil y primaria para analizar el grado de adquisición de competencias profesionales y la influencia de la experiencia de los PAT y la EFyC de los maestros en un contexto de aula real.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-Méndez, Juan Manuel (2005), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Barcelona, Morata.
- ÁLVAREZ-Méndez, Juan Manuel (2012), "Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje", en Beatriz Jarauta y Francisco Imbernón (coords.), *Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII*, Barcelona, Graó, pp. 139-158.
- ARRIBAS, José María (2012), "El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado", *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 18, pp. 1-15, en: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm (consulta: agosto de 2020).
- BARBA, Raúl Alberto y Víctor Manuel López-Pastor (2017), "Buenas prácticas de evaluación en formación inicial del profesorado: los proyectos de aprendizaje tutorados en expresión corporal", *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, vol. 3, núm. 2, pp. 66-70, en: <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index> (consulta: agosto de 2020).
- BARBA Martín, José Juan, Suyapa Martínez Scott y Luis Torrego Egido (2012), "El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de educación infantil", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 1, pp. 123-144. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6125>
- BARBA-Martín, José Juan, Víctor Manuel López-Pastor, Juan Carlos Manrique-Arribas, Juan Manuel Gea-Fernández y Roberto Monjas-Aguado (2010), "Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats", *Temps d'Educació*, núm. 39, pp. 187-206, en: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/245016> (consulta: agosto de 2020).
- BIGGS, Juliet (2005), *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.
- BLACK, Paul y Dylan Williams (1998), "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 7-71. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- BROWN, Sally y Ángela Glasner (eds.) (2003), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*, Madrid, Narcea.
- BUSCÀ, Francesc, Laia Cladellas, Jordi Calvo, Montserrat Martín, María Padrós y Marta Capllonch (2011), "Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria. Un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009", *Aula Abierta*, vol. 39, núm. 2, pp. 137-148.
- CAPLLONCH, Marta y Francesc Buscà (2012), "La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una facultad de formación del profesorado", *Psychology, Society, & Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 45-58, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961270> (consulta: agosto de 2020).
- CASTEJÓN, Francisco Javier, Víctor Manuel López-Pastor, José Antonio Julián y Javier Zaragoza (2011), "Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física", *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 11, núm. 42, pp. 328-346, en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm> (consulta: agosto de 2020).
- CASTEJÓN-Oliva, Francisco Javier, María Luisa Santos-Pastor y Andrés Palacios Picos (2015), "Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física", *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, vol. 15, núm. 58, pp. 245-267. DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- CELY Ramírez, Sandra Esperanza (2012), "Evaluar o calificar, una verdadera confusión", en Luz Stella García Carrillo, Fabio Moncada Pinzón, Sandra Esperanza Cely Ramírez y Martha Cecilia Guzmán Cuellar (coords.), *La evaluación escolar: una práctica cotidiana que "va perdiendo el año"*, Ibagué (Colombia), Universidad de Tolima, pp. 57-70.

- DOCHY, Filip, Mien Segers y Sabine Dierick (2002), "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 2, núm. 2, pp. 13-30, en: <https://revistas.um.es/redu/article/download/20051/19411?inline=1> (consulta: agosto de 2020).
- FRAILE-Aranda, Antonio, Víctor Manuel López-Pastor, Francisco Javier Castejón-Oliva y Rosario Romero-Martín (2013), "La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado", *Revista Aula Abierta*, vol. 41, núm. 2, pp. 23-34, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063> (consulta: agosto de 2020).
- GALLARDO, Francisco Javier y Bastián Carter-Tuhillier (2016), "La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile", *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, núm. 29, pp. 258-263, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464048> (consulta: agosto de 2020).
- GALLARDO-Fuentes, Francisco Javier, Víctor Manuel López-Pastor y Bastián Carter-Tuhillier (2018), "Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado", *Estudios Pedagógicos*, vol. 44, núm. 2, pp. 55-77. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- GUTIÉRREZ, Carlos, David Hortigüela, Zara Peral y Ángel Pérez-Pueyo (2018), "Percepciones de alumnos del grado en maestro en educación primaria con mención en educación física sobre la adquisición de competencias", *Estudios Pedagógicos*, vol. 44, núm. 2, pp. 223-239. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- HAMODI, Carolina y Ana Teresa López-Pastor (2012), "La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados", *Psychology, Society, & Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 103-116, en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psy/article/view/484> (consulta: agosto de 2020).
- HORTIGÜELA-Alcalá, David, Ángel Pérez-Pueyo y Víctor Manuel López-Pastor (2015), "Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior", *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- IBARRA, María Soledad, Gregorio Rodríguez y Miguel Ángel Gómez (2012), "La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad", *Revista de Educación*, núm. 359, pp. 206-231, en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/95239>
- LIZANDRA, Jorge, Alexandra Valencia-Peris, Rodrigo Atienza y Daniel Martos-García (2017), "Itinerarios de evaluación y su relación con el rendimiento académico", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 15, núm. 2, pp. 315-328. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7862>
- LÓPEZ-Pastor, Víctor Manuel (coord.) (2009), *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea.
- LÓPEZ-Pastor, Víctor Manuel, Miriam Molina Soria, Cristina Pascual Arias y Juan Carlos Manrique (2020), "La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica", *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 37, pp. 680-687, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243328> (consulta: agosto de 2020).
- LÓPEZ-Pastor, Víctor Manuel y Ángel Pérez-Pueyo (coords.) (2017), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (e-book), León (España), Universidad de León, en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999> (consulta: agosto de 2020).
- MANRIQUE Arribas, Juan Carlos, Víctor Manuel López Pastor, Roberto Monjas Aguado y Fernando Real Rubio (2010), "El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado", *Revista Española de Educación Física y Deportes*, núm. 14, pp. 39-57, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368193> (consulta: agosto de 2020).
- MARTÍNEZ-Mínguez, Lurdes (2016), "Proyectos de aprendizaje tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado", *Retos*, núm. 29, pp. 242-250, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5400878> (consulta: agosto de 2020).
- MARTÍNEZ-Mínguez, Lurdes y Nuria Ureña Ortín (2008), "Evaluación formativa y compartida en la educación superior: desarrollo psicomotor", *Revista Española de Educación Física y Deportes*, núm. 9, pp. 68-86, en: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view-File/338/328> (consulta: agosto de 2020).
- MARTÍNEZ-Mínguez, Lurdes, Cristina Vallés Rapp y Rosario Romero-Mínguez (2015), "Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa", *Revista*

- d'Innovació Educativa*, núm. 14, pp. 59-70. DOI: <https://doi.org/10.7203/attic.14.4217>
- MARTÍNEZ-Mínguez, Lurdes, Laura Moya Prados, Carolina Nieva Boza y Dolores Cañabate Ortiz (2019), "Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 12, núm. 1, pp. 59-84. DOI: <https://doi.org/10.15366/riec.2019.12.1.004>
- MONTERO, Ignacio y Orfelio León (2005), "Sistema de clasificación del método en los informes de investigación", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 5, núm. 1, pp. 115-127, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337/33701007> (consulta: agosto de 2020).
- PÉREZ, Ángel, José Antonio Julián y Víctor Manuel López Pastor (2009), "Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", en Víctor Manuel López-Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, Madrid, Narcea, pp. 19-43.
- PÉREZ-Herráez, Isabel y Alexandra Valencia-Peris (2019), "Una experiencia de evaluación alternativa en un proyecto interdisciplinar de juegos tradicionales en educación primaria", *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, vol. 5, núm., 2, pp. 127-131, en: <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index> (consulta: agosto de 2020).
- ROMERO-Martín, Rosario, Antonio Fraile-Aranda, Víctor Manuel López-Pastor y Francisco Javier Castejón-Oliva (2014), "Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria", *Revista Infancia y Aprendizaje*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-32. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- ROMERO-Martín, Rosario, Francisco Javier Castejón-Oliva y Víctor Manuel López-Pastor (2015), "Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa", *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- SANMARTÍ, Neus (2007), *10 ideas clave. Evaluar para aprender*, Barcelona, Graó.
- SANTOS-Guerra, Miguel Ángel (2003), *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- URBANO, Paula Andrea (2016), "Análisis de datos cualitativos", *Revista Fedumar. Pedagogía y Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 113-126.

Nociones interdisciplinarias sobre educación ambiental de docentes de primaria en Nuevo León

ANA ILSE BENAVIDES LAHNSTEIN* | ARELY A. PAREDES CHI**

Los últimos planes y programas de estudio para la educación básica en México proponen abordar la educación ambiental (EA) de forma interdisciplinaria o transversal; a pesar de ello, se sabe poco sobre las nociones pedagógicas y didácticas de los docentes sobre este tema. El objetivo de esta investigación es presentar las nociones interdisciplinarias sobre EA de 11 profesores de primaria de seis escuelas de Monterrey (Nuevo León, México). Como método de investigación se empleó un estudio de caso múltiple, centrado en tres conjuntos de entrevistas semiestructuradas que se tuvieron con cada docente. Se llevó a cabo un análisis cualitativo de contenido basado en temas que ofrece un acercamiento interpretativo de los datos. Todos los docentes expresaron nociones interdisciplinarias con respecto a la EA; no obstante, sus nociones reflejan falta de experiencia práctica para la enseñanza y aprendizaje interdisciplinario y de sustento teórico claro y robusto para un desarrollo adecuado en clase.

The latest study programs for basic education in Mexico propose addressing environmental education (EE) in an interdisciplinary or “transversal” way. Despite this, little is known about the pedagogical and didactic notions followed by teachers regarding this subject. The main goal of this research is to present the interdisciplinary notions about EE of 11 elementary school teachers from six different schools in Monterrey (Nuevo León, Mexico). In order to do this, we used a multiple case study, focused on three sets of semi-structured interviews for each teacher. A qualitative theme-based content analysis was conducted to obtain an interpretive approach to the data. All teachers enunciating some interdisciplinary notions regarding EE; however, their notions reflect a lack of practical experience in interdisciplinary teaching and learning, and of clear and robust theoretical support for an adequate development in class.

Palabras clave

Enfoques educativos
Educación ambiental
Interdisciplinaria
Transversalidad
Enseñanza
Trabajo docente
Formación profesional

Keywords

Educational approaches
Environmental education
Interdisciplinarity
Transversality
Teaching
Teaching work
Professional training

Recibido: 21 de abril de 2021 | Aceptado: 3 de enero de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60476>

* Investigadora posdoctoral en el centro Angela Marmont para Biodiversidad Británica (NHM) (Reino Unido). Doctora en Educación. Líneas de investigación: enseñanza de la educación ambiental y la educación científica en sistemas formales básicos; aprendizaje de niños y jóvenes a través de programas de ciencia ciudadana ambientales en contextos educativos informales. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con G. Peñaloza), “Using Lucie Sauvé’s Environmental Education Typology: A systematic synthesis of citations”, *Environmental Education Research*, vol. 28, núm. 3, pp. 43-60. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.2022102>; (2020, en coautoría con J. Ryder), “School Teachers’ Conceptions of Environmental Education: Reinterpreting a typology through a thematic analysis”, *Environmental Education Research*, vol. 26, núm. 1, pp. 43-60. CE: benavides.lahnstein@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1135-3931>

** Profesora investigadora en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Educación Ambiental. Líneas de investigación: educación ambiental y ecología humana. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con M. Viga de Alva), “Participatory Action Research (PAR) and Environmental Education (EE). A Mexican experience with teachers from a primary rural school”, *Environmental Education Research*, vol. 26, núm. 11, pp. 1578-1593; (2020, en coautoría con A. Benavides), “Cogniciones sobre educación ambiental de docentes en escuelas rurales y urbanas de México”, *Revista Jandiekua*, vol. 4, núm. 6, pp. 26-35. CE: paredes.arely@ciencias.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8010-3808>

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO MEXICANOS ACTUALES¹

Desde 1982 la educación básica formal contemporánea en México incluye espacios curriculares para explorar contenidos referidos al cuidado del ambiente y al estudio de la interacción de los humanos con el medio (Paredes y Viga, 2017), sin embargo, éstos son insuficientes. Según lo que observan González Gaudiano (2000; 2012), De León e Infante (2014) y Peza (2013), materias escolares como Ciencias Naturales y Geografía en primaria siempre han abordado la noción del medio ambiente como naturaleza aunque, a través de la influencia del trabajo académico en el área y las políticas educativas internacionales y nacionales, los contenidos ambientales se fueron complejizando e integrando a otros campos formativos de la educación básica. Aspectos relativos a la educación ambiental (EA), como el cuidado del ambiente y el consumo responsable, suelen estar contenidos en el currículo en áreas como la ética del cuidado y la educación en valores (Díaz-Barriga, 2006; Vázquez y Escámez, 2010). A partir de las últimas tres reformas (1993, 2011, 2016) a la educación básica en México, la EA y los temas relativos a ella se han promovido e incrementado paulatinamente en los programas escolares.

La adopción de la EA en la educación formal, como en el caso de las reformas educativas, implica procesos de asimilación que dependen de “hacer sentido” dentro de los contextos y prácticas diarias de quienes las implementan (Benavides, 2017; Thomson *et al.*, 2012). Así mismo, se considera que la EA en la educación básica mexicana se maneja como un conglomerado de temas ambientales y no como un campo formativo, ni académico. Dicha tendencia tiene sus raíces en el origen complejo de la EA: el campo surgió de necesidades socioambientales de carácter multidimensional,

y ha sido abordado por múltiples disciplinas y contextos culturales que requieren un manejo relacional, axiológico y sistémico del conocimiento (Fernández Crispín, 2013; González Gaudiano y Quintanilla, 2010). Por tanto, la naturaleza de la EA hace que su asimilación e incorporación en la estructura comúnmente disciplinar de la educación básica sea un desafío curricular y un reto profesional para el trabajo docente, tanto en la educación mexicana como a nivel internacional (Palmer y Neal, 1994; Stratton *et al.*, 2015).

Varios de los objetivos curriculares del plan de estudios 2011 para la educación básica de México son relevantes para la EA, pero más explícitamente el campo se incorporó en los llamados “temas socialmente relevantes” (SEP, 2011a; 2011b). Las recomendaciones didácticas en el plan y programas 2011 sugieren el abordaje de estos temas de forma transversal, por ejemplo, como eje orientador en el trabajo por proyectos que atraviesen varias materias. En particular, Paredes y Viga (2017) identificaron en los planes y programas de estudio 2009 y 2011 para primaria que el tratamiento didáctico de la EA es ambiguo, y que sugieren un modelo de educación para el desarrollo sustentable y la educación *para* el ambiente. Estos autores también señalan que la incorporación de la EA durante 2009-2017 en el currículo vigente de la educación básica mexicana se realizó como un eje transversal en las diversas asignaturas y que es un componente curricular opcional. El plan de estudios 2011 estuvo vigente al mismo tiempo que el nuevo modelo educativo y plan de estudios 2017 hasta el ciclo escolar 2019-2020 (SEP, 2019). Relacionado con el carácter transversal e interdisciplinario de la EA, en el modelo educativo 2017 se indica que:

... la formación cívica y ética contempla el trabajo transversal con otras asignaturas a partir de temas como: educación ambiental para la

¹ Este trabajo fue financiado con una beca de doctorado en el extranjero (No. 359020) otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT). Las autoras desean expresar su agradecimiento a la Dra. Gabriela A. Elizondo Regalado por sus revisiones y recomendaciones al artículo.

sustentabilidad, educación para la paz y los derechos humanos, educación para la salud, cultura de la prevención, educación intercultural, transparencia y rendición de cuentas, entre otros (SEP, 2017: 441).

La transversalidad es referida a:

...un conjunto de conocimientos o habilidades que se hacen presentes en distintos ámbitos y momentos del currículo, como la lectura, la escritura o el cálculo; y en el plano de la formación, la educación socioemocional que refuerza y es reforzada por otras áreas de conocimiento (SEP, 2017: 672).

El plan de estudios 2017 entró en vigor en una primera etapa en el ciclo escolar 2018-2019; y en una segunda etapa en el ciclo 2019-2020. El discurso pedagógico relativo a la EA en el plan de estudios 2017 fue alterado, como lo señala la cita anterior, para enfocarse en la promoción de temáticas relacionadas con la EA en formación cívica y ética o en las actividades que cada escuela decida desarrollar, derivado de la autonomía escolar (SEP, 2017). Se destaca el trabajo interdisciplinar entre los campos formativos y en los tres niveles de educación básica, y se ofrecen definiciones de interdisciplinariedad y otros términos relacionados, como el pensamiento complejo y la transversalidad.

En ambos planes (2011 y 2017) las orientaciones didácticas para la enseñanza transversal e interdisciplinar son escasas, difíciles de identificar y localizar en los documentos. Los resultados de investigación de Paredes (2015) muestran que los docentes reconocen que se espera que trabajen con ejes transversales, pero no tienen claro que uno de ellos es la EA o no saben cómo incorporarla de forma transversal. Los procesos de reforma continuos no han beneficiado el entendimiento profundo de la propuesta curricular, y la incorporación de la EA en clase se ha trivializado, pues no se lleva a cabo en el sentido y desde el manejo

interdisciplinar complejo que conlleva adoptarla en actividades dentro y fuera del aula. Por su parte, diversos educadores ambientales han destacado el abordaje de temas o contenidos curriculares para abordar asuntos y problemas socioambientales de forma transversal, y enfatizan los cruces conceptuales y metodológicos de las problemáticas ambientales con los diversos actores y sectores involucrados (por ejemplo, Chaniotis *et al.*, 2010; García Gómez, 2000; González Gaudiano, 2000; Heywood *et al.*, 2012; Heywood y Solomon, 2012; Lencastre, 2000). Por otra parte, hay poca evidencia sobre las nociones o el entendimiento de los docentes mexicanos sobre la enseñanza interdisciplinar o transversal de la EA. En respuesta a lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar las nociones interdisciplinarias sobre EA que identificamos en las entrevistas con 11 docentes de educación primaria de seis escuelas del estado de Nuevo León, México. Los resultados discuten los argumentos o ausencias que expresan los docentes en relación con la interdisciplinariedad y la EA.

MARCOS CONCEPTUALES PARA LA INTERDISCIPLINARIEDAD ESCOLAR

La interdisciplinariedad es un concepto polisémico que implica la relación de varias disciplinas para generar nuevos conocimientos. En este trabajo nos centramos en su desarrollo conceptual en el ámbito escolar y revisamos otros abordajes similares, como la multidiscipliplina y la transdisciplina. Existen múltiples marcos conceptuales que definen y organizan el trabajo interdisciplinar; en esta sección comentamos algunos de ellos, especialmente aquellos relativos a la interdisciplinariedad escolar. Para enmarcar las nociones de interdisciplinariedad que aborda este estudio, aludimos y nos adherimos al trabajo intelectual de Yves Lenoir, investigador educativo de origen canadiense con una amplia trayectoria en el estudio de este tema en niveles básicos de la educación. Partimos de la convicción

de que la interdisciplinariedad puede investigarse, enseñarse y ponerse en práctica. Entre las múltiples contribuciones de Lenoir a los estudios de interdisciplinariedad destaca la aportación que plantea que ésta se desarrolla en cuatro ámbitos: el académico o científico, el profesional o vocacional, el escolar y el práctico (Lenoir, 2013). Este autor también ha señalado que cada uno de los diversos ámbitos en los que opera la interdisciplinariedad tiene una finalidad, un objeto, un modo de aplicación, un sistema de referencia y resultados o consecuencias específicas.

Para ofrecer mayor claridad sobre lo anterior, contrastamos la interdisciplinariedad escolar con la académica a partir de la propuesta de Lenoir (2013). La finalidad de la interdisciplinariedad escolar es la formación educativa y la difusión del saber científico; tiene por objeto la convergencia de asignaturas escolares para estudiar algo en particular a través de su sistema de referencia, las materias y el saber escolar. Su modo de aplicación tiene lugar en la enseñanza y el aprendizaje a través de la creación de vínculos entre las materias escolares. Las asignaturas escolares son representaciones del estado profesional de las disciplinas científicas, un factor esencial que distingue la interdisciplinariedad escolar de la académica.

Por su parte, la interdisciplinariedad académica o científica se enfoca a la generación de conocimiento y el avance de las disciplinas científicas. Las disciplinas científicas y sus ramas del saber son el objeto de la interdisciplinariedad. Su modo de aplicación es la investigación, la cual busca la confluencia entre las disciplinas científicas y sus ramas del conocimiento para generar nuevos saberes y metodologías. La interdisciplinariedad es influenciada por las culturas que la reproducen en sus prácticas y las áreas de actividad humana en las que se despliega.

La interdisciplinariedad escolar se ha desarrollado desde finales del siglo XIX en culturas escolares de Estados Unidos y el Reino Unido, y muestra un importante desarrollo

durante la década de los noventa (ver, por ejemplo, Beane, 1995; Drake y Burns, 2004; Gehrke, 1998; Hinde, 2005; Schumacher, 1995). Entre los desarrollos interdisciplinarios en el ámbito educativo formal destaca la integración curricular. Ésta sugiere manejos interdisciplinarios y procesos integradores transversales que se expresan en la coordinación y complementariedad de objetivos y asignaturas escolares, así como en los roles e intervenciones educativas centradas en las realidades e intereses de los alumnos (Beane, 1995; Schumacher, 1995). Beane (1995) afirma que la interdisciplinariedad escolar no es el fin, sino el medio para la integración de conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos y comunidades escolares. De forma similar, Lenoir (2013: 80) sostiene que “la interdisciplinariedad en ningún caso puede convertirse en un fin en sí misma”; es un medio para el desarrollo de procesos cognitivos integradores y la integración de saberes. A partir de esto último, Lenoir y Hasni (2016: 2451) describen la interdisciplinariedad escolar como:

...la acción de poner en relación dos o más disciplinas escolares en los niveles curricular, cognitivo y operativo, lo que lleva al establecimiento de complementariedad o vínculos cooperativos, interpenetración o acción recíproca desde varios puntos de vista (los objetivos, objetos de estudio, conceptos y nociones, enfoques de aprendizaje, habilidades técnicas, etc.). Estas interacciones tienen como objetivo promover la integración de los procesos y el conocimiento de los seres humanos.

Lenoir y Hasni (2016) también señalan que la interdisciplinariedad escolar, como un fenómeno más amplio que cualquiera de sus formas y matices en el aula, tiene mayor potencial cuando se consideran los siguientes principios: a) promueve y facilita la integración de procesos de aprendizaje, así como la integración de conocimientos; b) supone la relación de mínimo dos procesos, contenidos, materias

escolares u otros; c) reconoce la importancia y el carácter complementario de cada disciplina para la integración del conocimiento; d) señala que identificar la complejidad de la realidad y las diferentes formas para interpretarla no es suficiente; e) requiere fuertes interrelaciones entre lo cognitivo, lo práctico y lo afectivo; y, f) requiere la intervención de equipos multidisciplinares y colaborativos en la escuela. Aunado a estos principios, los procesos de aprendizaje y los intereses de los alumnos también son una buena guía para la planeación y ejecución de actividades interdisciplinares.

La integración de aspectos curriculares y pedagógicos a través de la interdisciplinariedad escolar toma múltiples formas y matices en el diseño didáctico de la enseñanza (Lenoir, 2013). Estas formas pueden ser de estilo multidisciplinar, interdisciplinar o transversal y transdisciplinar. Asimismo, cada uno de estos estilos de trabajo didáctico ha sido interpretado de forma distinta dependiendo del autor, el contexto educativo y la cultura escolar. Por ejemplo, la interdisciplinariedad es distinta a la transdisciplinariedad. Este último es un concepto más reciente que sugiere una forma de organización y coproducción de los conocimientos que trasciende las disciplinas de una forma radical y hace énfasis en aquello que se encuentra entre las disciplinas, lo que las atraviesa y lo que está más allá de ellas (Morin, 2019; Pérez Matos y Setién, 2008; CONACYT, 2021). En las líneas que siguen presentamos algunas interpretaciones para estilos de trabajo didáctico multidisciplinar, interdisciplinar o transversal, y transdisciplinar, desde las propuestas de Drake y Burns (2004), Lenoir (2013) y Barnes (2015a; 2015b). Cada una de estas propuestas acentúa de modo distinto la organización de contenidos, la influencia del currículo, el involucramiento del alumno y la facilitación del docente.

Drake y Burns (2004), investigadores estadounidenses de la educación, presentan una propuesta de integración curricular compuesta por estilos de trabajo didáctico multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.

Cada uno de éstos tiene distintos objetos de estudio y modos de aplicación en el aula y se enfocan en los elementos organizadores y en el papel de los alumnos y el docente. En esta propuesta el enfoque multidisciplinar posiciona disciplinas alrededor de un tema, mientras que el enfoque interdisciplinario estudia los aprendizajes compartidos entre varias disciplinas de un currículo. En el enfoque multidisciplinar, los elementos organizadores principales son el tema de estudio y las disciplinas; para el enfoque interdisciplinario, según Drake y Burns (2004), los elementos organizadores principales son el tema de estudio, los conceptos centrales en torno a él y las competencias interdisciplinarias. Respecto del enfoque transdisciplinar para la enseñanza y aprendizaje, la propuesta organiza el currículo alrededor de los intereses y situaciones cotidianas de los alumnos. Los elementos organizadores principales son el tema de estudio, los conceptos, las competencias y los contextos e intereses de los alumnos. De modo general, la construcción de relaciones entre los elementos de cada estilo son la fortaleza de este modelo, mientras que la generalización en tres enfoques es su área de oportunidad.

Después de 30 años de realizar estudios interdisciplinares e investigación en el tema, Lenoir (2013) ofrece una síntesis de su trabajo y propone cuatro polos distintos para describir la práctica interdisciplinaria en educación primaria en los sistemas escolares canadienses. El autor presenta estos polos usando los ejes de un plano cartesiano (x-y) bidimensional. Hacia el sur de su modelo presenta la interdisciplinariedad hegemónica; es decir, la enseñanza en la que una materia escolar domina sobre una o más materias escolares. En el polo norte del modelo encontramos la pseudo-interdisciplinariedad; en ella predomina la enseñanza por temas, y las relaciones disciplinarias se ignoran. En el este del diagrama está ubicada la interdisciplinariedad holística, referida a la fusión entre las materias escolares y los contenidos de un currículo

o programa escolar. En el lado opuesto del diagrama está la interdisciplinariedad ecléctica, en la cual se mezclan uno o más elementos de las disciplinas escolares.

Lenoir señala que entre cada uno de los polos se pueden dar espacios intermedios en los que se ubique alguna otra representación de la práctica interdisciplinaria escolar. Es decir, “la práctica interdisciplinaria puede no sólo ser asociada a un enfoque, sino también situarse en algún lugar entre dos enfoques” (Lenoir, 2013: 53). La fortaleza de este modelo es la clara exposición de las prácticas interdisciplinarias que se presentan como opuestas; y su debilidad es la ausencia de una representación de los polos interdisciplinarios en prácticas de enseñanza, con ejemplos para el diseño didáctico.

Barnes (2015a; 2015b), un experimentado profesional de la educación en el sistema inglés e investigador de pedagogías transversales, también aborda la interdisciplinariedad escolar por medio de una propuesta sobre métodos transversales (*cross-curricular*) para la

enseñanza y aprendizaje. Barnes (2015b: 76) indica que la enseñanza y el aprendizaje transversal “ocurre[n] cuando las habilidades, conocimientos y actitudes de una serie de disciplinas diferentes se aplican a un solo tema, problema, idea o experiencia”. Barnes yuxtapone la enseñanza y el aprendizaje transversal y habla de cada uno en paralelo. También sugiere que las prácticas transversales en la educación existen a niveles macro y micro: el nivel macro es la transversalidad curricular y los contextos de enseñanza; el nivel micro incluye los estilos pedagógicos, la organización del aula y las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esto, Barnes presenta una taxonomía que reúne cinco estilos para la enseñanza y el aprendizaje transversales en los que se usa más de una asignatura para responder a un problema, tema o cuestión (Cuadro 1). Esta propuesta de trabajo transversal se retomó para la interpretación de los datos en este trabajo; las razones de esta decisión se comentan en el marco de análisis.

Cuadro 1. Taxonomía de enseñanza y aprendizaje transversal de Barnes

Abordajes	Descripción
Transversales simbólicos	Se involucran dos o más asignaturas en una actividad, pero no hay conexiones genuinas entre ellas durante la práctica.
Jerárquico	Se busca el progreso en una asignatura por medio del contenido e ideas de una o más asignaturas que actúan como complementarias.
Multidisciplinario	Se usan dos o más asignaturas de forma separada para desarrollar mayores niveles de comprensión y habilidad en un solo tema, experiencia u objetivo.
Interdisciplinario	Se integra contenido de dos o más asignaturas para visualizar conexiones y generar un nuevo conocimiento o comprensión.
Oportunista	Se utilizan las ideas y experiencias espontáneas y la curiosidad natural de los alumnos para hacer conexiones entre las asignaturas.

Fuente: representación de los estilos de enseñanza y aprendizaje transversales propuestos por Barnes (2015a; 2015b). Jonathan Barnes concedió su autorización para hacer uso de la taxonomía en este trabajo.

Además de estos cinco estilos de enseñanza y aprendizaje transversal, Barnes señala que es posible tener un “enfoque doble” según el cual durante el ciclo escolar se practique el currículo basado en disciplinas y, a la par, se planeen actividades transversales. Barnes (2015a; 2015b) acompaña la taxonomía con

otras sugerencias, entre ellas, tres listas que nombran las habilidades pedagógicas necesarias para estimular el aprendizaje transversal a través de la enseñanza y los puntos de entrada en el diseño didáctico transversal para enfocar la atención de los alumnos. Las listas de habilidades pedagógicas para la enseñanza que

propone, organizan elementos para el diseño didáctico, estrategias centradas en el alumno y trabajo colaborativo con otros profesionales y grupos fuera del aula. Esto sugiere que la visión de interdisciplinariedad escolar implícita en el enfoque transversal de Barnes es holística; y que sugiere que la enseñanza transversal conlleva una cierta preparación profesional para que los docentes puedan ejecutar este tipo de prácticas con sus estudiantes.

Las taxonomías de Drake y Burns (2004), Lenoir (2013) y Barnes (2015a; 2015b) corroboran las diferentes formas y matices de la interdisciplinariedad escolar y también ofrecen una guía para el trabajo interdisciplinar en el aula. Son propuestas generales para la práctica docente y útiles para múltiples objetivos de aprendizaje.

En el campo de la EA, en la educación formal, también existen propuestas interdisciplinares —algunas de ellas transversales— para desarrollar en el aula. La Asociación Norteamericana de Educación Ambiental y la Asociación Británica de Educación Ambiental han generado guías con estrategias didácticas para la enseñanza interdisciplinar del campo en la educación básica (Green, 2015; NAAEE, 2021). También en la investigación educativa latinoamericana hay diversos hallazgos y recomendaciones que contribuyen al estudio y a las prácticas interdisciplinares de la EA. Por ejemplo, en un estudio con profesores colombianos de ciencias naturales, Mejía (2016) propone integrar la historia y algunas dimensiones culturales para el estudio de la EA. De forma similar, en el contexto cubano, Suzel *et al.* (2014) proponen la enseñanza de la EA desde la geografía como hilo conductor, atendiendo los intereses, las habilidades y el sistema de experiencias de los alumnos. Aunque estas propuestas son estrategias específicas, centradas en el campo, y que van más allá de la tradición de integrar la EA en la enseñanza de las ciencias, creemos que, para docentes de educación básica con poca experiencia en interdisciplinariedad, éstas serían el paso

siguiente de una formación inicial en interdisciplinariedad escolar.

Además de contar con enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinario escolar capaz de transformar y perdurar requiere la asimilación a nivel curricular y en los sistemas escolares. En un estudio reciente sobre percepciones de interdisciplinariedad escolar de docentes chilenos que enseñan biología, Araya *et al.* (2019: 424) sostiene que “para incorporar una perspectiva interdisciplinar en la educación no basta realizar una simple transposición didáctica a la ciencia escolar...”. El desafío, según estos autores, está en lograr cambios epistemológicos sobre las ideas que se manejan en torno a la interdisciplinariedad e involucrar a diversos actores que forman parte del sistema escolar.

Aunado a los desafíos de asimilación para la interdisciplinariedad escolar que la transporten a otras partes del sistema escolar y curricular, hay retos significativos en la práctica de enfoques interdisciplinarios de enseñanza para el aprendizaje transversal. Se ha señalado que cuando los enfoques interdisciplinarios escolares son llevados al aula, éstos conllevan el riesgo de reiterar “el dominio de la información fragmentada dentro de los límites de las áreas temáticas” (Beane, 1995: 622), en lugar de promover un enfoque integrador del conocimiento. También existe el riesgo de diluir el contenido esencial de una clase o el objeto de estudio al incluir una variedad de ideas de varias materias sin esclarecer los vínculos entre ellas. De forma similar, se pueden llegar a empalmar varios contenidos de poca relevancia o relacionarlos superficialmente al tratar de enseñar la complejidad de un problema en clase (Hinde, 2005). Además, hay que reconocer que “la experiencia transversal bien planificada, creativa y compartida por sí sola no captará el interés de todos los niños” (Barnes, 2015a: 266). Es decir, aun cuando se cuente con una planeación didáctica que modele la interdisciplinariedad escolar de forma efectiva,

esto no garantiza el logro de los objetivos que esa planeación se propone en términos de aprendizaje.

En Yucatán, los docentes de un estudio realizado por Paredes (2015) expresaron la necesidad y su disposición para capacitarse sobre cómo realizar EA en sus actividades curriculares y extracurriculares. En efecto, los obstáculos y riesgos comunes en la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinar pueden ser afrontados por medio del desarrollo profesional de los docentes y de un desarrollo curricular situado (Araya *et al.*, 2019; McClune *et al.*, 2012). Según Barnes (2015a), el desarrollo profesional docente para la enseñanza interdisciplinar puede acompañarse de una planeación práctica y accesible para maximizar el involucramiento mental, sensorial y social de los alumnos y alumnas, aspectos multidimensionales que hacen que la enseñanza interdisciplinar escolar sea más significativa para el aprendizaje.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo es parte de un estudio exploratorio interpretativo de casos múltiples (Stake, 2006; Yin, 2018) sobre el análisis del carácter interdisciplinar de la EA a través de 11 casos de docentes de seis escuelas primarias públicas del área metropolitana de Monterrey, en el estado de Nuevo León, México (Benavides y Ryder, 2020). La investigación de casos múltiples es una metodología empírica para explorar y teorizar los límites y las relaciones entre un fenómeno y los contextos del mundo real (Yin, 2018).

En el proceso de reclutamiento de los participantes se invitó a un número limitado de escuelas primarias (N=12) a participar; seis escuelas aceptaron ser parte del estudio (Cuadro 2). Se utilizó una estrategia de muestreo de conveniencia (Robinson, 2014), con el propósito de incluir al menos dos escuelas con prácticas de EA establecidas y ubicadas en ambientes urbanos y semiurbanos. Los

directores y los posibles participantes de cada escuela recibieron una hoja de información del proyecto, copias de las cartas de autorización oficiales de la Subsecretaría de Educación Básica de Nuevo León, y un formulario de consentimiento para los docentes. En estos documentos se señalan las implicaciones de su participación, se explica el proceso de generación y manejo de los datos para la investigación y se explicita el derecho de renunciar a su participación en cualquier momento. El alcance de la participación de las escuelas y docentes fue producto de la participación voluntaria y de consideraciones con respecto al tiempo y recursos materiales y humanos disponibles para desarrollar el trabajo de campo. Se logró la participación de 11 docentes (Cuadro 2) que en ese momento se encontraban a cargo del sexto grado de primaria y tenían varios años enseñando en ese grado; la experiencia frente a grupo de los docentes en educación primaria variaba de media (+5 años) a experimentada (+10 años).

Se eligió el sexto grado de primaria porque es una etapa de culminación donde los estudios en relación con la EA son más complejos y, en teoría, completos; además, los docentes que enseñan en el último grado de primaria normalmente tienen experiencia también en los demás grados. Esta elección, adicionalmente, tenía el propósito de captar la participación de docentes que hubieran enseñado temas relacionados con EA a través de varios grados escolares.

El cuerpo de datos de esta investigación son 33 entrevistas de 38 minutos como duración promedio, separadas en grupos de tres entrevistas semiestructuradas con cada docente (I: inicial; II: intermedia; y III: final) que se tuvieron cara a cara durante una interacción intermitente de 5 meses en el ciclo escolar 2014-2015. Cada entrevista fue desarrollada a partir de una guía temática orientada a rescatar las ideas de los docentes sobre EA con relación al plan de estudios 2011 y al Programa de Ciencias Naturales para sexto grado de primaria

Cuadro 2. Resumen de características generales de las escuelas y docentes participantes

Escuelas primarias Esc. A Esc. B Esc. C Esc. D Esc. E Esc. F	Seis escuelas pertenecientes al sistema estatal ubicadas en áreas de marginación con grado medio y rodeadas de un entorno predominantemente urbano. En cinco de ellas se trabajaba la jornada regular y una era parte del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Todas las escuelas de jornada regular compartían el edificio con otra escuela en el turno opuesto. Durante el trabajo de campo se registró que tres escuelas tenían una población de 450 a 650 estudiantes; las otras tres tenían una población de 200 a 300 estudiantes. Tres escuelas realizaban de una a dos actividades relacionadas con la educación ambiental para la comunidad escolar. Una escuela había asumido la EA de forma predominante y había sostenido un “club ecológico” por más de 5 años.
Docentes Esc. A: Luz y Morelos Esc. B: Marley y Santiago Esc. C: Adela, Betty y Jorge Esc. D: Esteban Esc. E: Isabela y Rori Esc. F: Mario	Nueve profesores tenían una licenciatura en educación primaria; tres tenían certificado de profesor en educación primaria; cuatro tenían maestría; y un maestro tenía dos maestrías. Dos maestros tenían más de 8 años de experiencia docente; 5 más de 10 años, 4 más de 20 años; y uno más de 30. En promedio, todos los maestros tenían al menos un diploma y un curso en un área específica de enseñanza; en la escuela E, un maestro había asistido al menos a 7 y el otro a más de 20 eventos de capacitación. Dos maestros de diferentes escuelas (ninguno de ellos de la escuela E) habían recibido un premio de enseñanza a nivel estatal.

Fuente: elaboración propia.

(SEP, 2011a; 2011b), y sobre su abordaje en clase. Algunas de las preguntas clave para esta investigación fueron: ¿puede recordar algún enlace o conexión entre el currículo de sexto grado y la educación ambiental?, ¿por qué piensa que hay una conexión entre ellos?, ¿hay alguna otra asignatura o temas entrelazados que se relacionan con educación ambiental?, ¿qué contenidos, por ejemplo, en la materia de ciencias naturales de sexto grado, tienen o pueden tener alguna conexión con la educación ambiental? Con autorización previa por medio de un formulario de consentimiento informado, las audio-grabaciones de las entrevistas fueron completamente transcritas, guardando el anonimato de los/as entrevistados/as. Las transcripciones fueron revisadas por la entrevistadora y una de las autoras de esta investigación para corroborar que fueran fidedignas.

Con una postura de investigación interpretativa, y desde un enfoque deductivo, se llevó a cabo un análisis cualitativo de contenido basado en los datos, pero también orientado por la taxonomía de Barnes (Cuadro 1) y los tipos de enseñanza interdisciplinar que

incluye. Esta taxonomía es una herramienta conceptual reciente que ha sido refinada por el autor en varias iteraciones; y es el producto de un marco multidisciplinar académico que considera aspectos de enseñanza y aprendizaje generales. La propuesta de Barnes, aunque ha sido aplicada en múltiples contextos escolares del sistema educativo inglés, es útil como herramienta conceptual porque está basada en prácticas reales de enseñanza en educación primaria. Cada abordaje interdisciplinar es ilustrado con ejemplos de caso basados en prácticas escolares detalladas, lo cual nos permitió la transferencia y yuxtaposición de ideas en la taxonomía para el análisis.

En la sección de resultados se presentan algunos fragmentos textuales de las entrevistas; cada una de ellas presenta una etiqueta de referencia de la procedencia de los datos (escuela, docente, número y turno de entrevista, ej. F, Mario, III, 43). En los fragmentos se enfatizan aspectos del análisis por medio de negritas y se utilizan mayúsculas para reflejar el énfasis atribuido por los/as docentes a ciertas palabras utilizadas en su discurso.

RESULTADOS

El análisis de las entrevistas de los docentes destaca que los 11 participantes del estudio comunicaron ideas sobre la forma como realizan o piensan que se debe realizar la enseñanza y aprendizaje interdisciplinario para la EA. Los docentes expresaron sus ideas utilizando palabras como “seccionado”, “integración”, “continuidad”, “relación”, “vinculación” y “conexión de contenidos”. Cuando se le preguntó sobre el papel de la EA en el currículo y cuáles son las estrategias para enseñarla, de los 11 participantes sólo dos, José (Esc. C) y Santiago (Esc. B) identificaron claramente el papel interdisciplinario de la EA como un tema socialmente relevante en el plan de estudios 2011. Por su parte, Santiago (Esc. B), Adela y Betty (Esc. C) y Rori (Esc. E) reconocieron la interrelación entre materias que fue impulsada durante la Reforma Integral de la Educación Básica y en el plan de estudios 2011. Adela y Betty, colegas en la misma escuela, comentaron lo siguiente:²

Pues es que sí, sí, sí podemos [trabajar EA transversalmente]. O sea, todo es de echar a volar nuestra imaginación y podemos manejar los temas, o sea **vincular los temas**... ir trabajando. A LO MEJOR hay temas que no se relacionan en el mismo bloque, pero en el mismo grado sí. (C, Betty, III, 349).

Ahora en naturales estamos viendo los países megadiversos, las cuestiones ambientales que tienen que ver con el cómo se contamina, y qué medidas podemos hacer para evitar esa contaminación. Viene muy completo el plan de estudios; también **se relaciona** con otras materias... (C, Adela, I, 4).

Además del reconocimiento de relaciones entre contenidos, encontramos que las ideas de los docentes guardan relevancia con

algunos de los estilos de interdisciplinariedad escolar propuestos en la taxonomía de Barnes (2015a; 2015b). Marley (Esc. B) comentó que la EA se puede enseñar de forma implícita o indirecta a través de las asignaturas:

...tengo que seguir un programa... tengo que. Ese es un programa que nos rige a nosotros y es el documento rector, ¿no? Es el documento rector y tengo que abordar **todos** los contenidos que vengan dosificados en los bloques... Es el programa de estudios 2011. Entonces, ahí viene educación ambiental solamente en un bloque... hasta ahí tengo que abordarlo. Claro, **lo abordamos de manera indirecta** en otras materias, como geografía, ¿sí? Como a manera de gráficas... (B, Marley, II, 77-81).

Marley expresó la idea de que la EA está limitada a un bloque de estudios en ciencias naturales, aun cuando hay contenidos relacionados a ella en otras materias del plan de estudios 2011. Enseñar y aprender sobre EA de forma “indirecta” sugiere un estilo de interdisciplinariedad escolar cercano a los estilos transversal simbólico y oportunista de la taxonomía de Barnes (2015a; 2015b). Como el fragmento anterior lo revela, las concepciones de los docentes están influidas también por otros aspectos, como las políticas curriculares y su interpretación en las prácticas culturales educativas en su escuela. Esto fue claramente identificado en las ideas de Morelos (Esc. A), José (Esc. C) y Esteban (Esc. E). Por ejemplo, José comentó:

No tanto como de una manera **transversal** [el tratamiento de la EA en el aula], pero sí buscamos lo que viene siendo la **relación de los contenidos**; que los mismos estudiantes vayan identificando que lo que se está trabajando en la asignatura es **muy semejante** a lo que se trabaja en otra o es el **mismo conocimiento**. Le digo, a veces lo que viene siendo el currículum

² En los testimonios de los docentes se identifica con mayúsculas el énfasis del docente; y con negritas el énfasis del investigador.

no se nos presenta en esta institución de una manera MUY flexible... (C, José, I, 110).

Esta forma de pensar sobre la enseñanza interdisciplinar de la EA que presenta José se relaciona con el estilo multidisciplinar que se propone en la taxonomía de Barnes (2015a; 2015b). La poca flexibilidad para el tratamiento curricular mencionada por José hace referencia a cumplir un requerimiento de su escuela de llevar la misma planeación que sus colegas docentes en el mismo grado y durante todo el ciclo escolar. A lo anterior, el docente añadió, “nosotros tenemos que unificarnos como maestros de grupo. Tons [*sic*], a veces, cambiar de ideas es muy complicado” (C, José, III, 284). A pesar de los obstáculos para la autonomía didáctica y el trabajo en clase, como en el caso de José, la mayoría de los docentes resaltó la posibilidad de conectar o relacionar contenidos relacionados con la EA en el devenir cotidiano de las clases. Sus ideas sobre la enseñanza interdisciplinar, sin embargo, no fueron detalladas o situadas en sus contextos.

Por otro lado, en ocasiones, al describir la posible relación de contenidos y actividades de EA con el programa de estudios de sexto grado, los docentes visualizaban la posibilidad de abordarla a partir de los comentarios de los alumnos, o como Barnes (2015a; 2015b) sugiere, de modo oportunista y quizá simbólico, como lo muestra la siguiente cita:

...o sea, no va [*sic*] muy explícito la educación ambiental, pero sí dependiendo del tema te lleva a que tú abordes eso. O sea no te especifica [el programa] “tienes que trabajar lo de la educación ambiental”, NO, pero viendo la situación, viendo el escrito, como viene el texto, tú laboras eso y se da la manera en la que **trabajas inconscientemente la educación ambiental**. Y hasta surgen ejemplos en los cuales ellos [los alumnos] mismos llegan a comentar sobre ehh la contaminación, a lo mejor de ríos, o la contaminación del aire... (D, Esteban, I, 79-81).

Esteban no identificó el papel de la EA como tema de responsabilidad social en el plan de estudio 2011, pero comentó sobre varios temas que pueden relacionarse con ella. También hizo referencia al estilo oportunista al sugerir que se pueden aprovechar los comentarios de los alumnos para dar paso a la enseñanza de la EA al abordar las materias. En este sentido, Adela (Esc. C) y Rori (Esc. E) compartieron que “conectar” los contenidos del programa daba a los alumnos una sensación de relevancia y aplicación a la vida real. Identificamos que estas ideas de los maestros sobre EA —y su potencial para ser enseñada a través de las materias— son valiosas, pero al mismo tiempo sugieren falta de conocimiento y formación profesional para transformar la improvisación de la enseñanza y aprendizaje interdisciplinar en una planeación didáctica informada y relevante para su contexto escolar y en el aula. El fragmento siguiente es otro ejemplo del tipo de nociones que compartieron los docentes con respecto a enseñar EA a través de las materias de sexto grado:

...si tú ves, en matemáticas puedes inventar una situación problemática acerca de que, no sé, se deforestaron tantos árboles y se va a cobrar una multa de no sé cuánto. Entonces ¿cuánto tendría que pagar una persona si... si se atreve a dañar un bosque? O algo así... y **ya lo estás relacionando**. En español, por ejemplo, les puedes pedir que generen una opinión acerca del cuidado del ambiente y estarías haciendo una redacción. Entonces geografía también está **muy ligado** [*sic*] porque también se habla ahí de los animales, de las regiones naturales. Cívica y ética ya habíamos dicho de los valores y en sí todas las actividades [del programa] están **muy relacionadas** (B, Santiago, I, 94).

En las entrevistas, todos los docentes identificaron que la EA se puede relacionar con ciencias naturales y geografía; la mitad de ellos comentaron sobre los lazos con formación

cívica y ética; y con menos frecuencia se mencionaron posibilidades para abordar EA en matemáticas, español, historia y educación artística. Las materias que son impartidas por los maestros por horas (inglés o segunda lengua, educación física u otra) no se mencionaron como posibilidades para abordar la EA. Por otro lado, Isabela y Rori (Esc. E), partidarias activas de la EA en su escuela, en correspondencia con los estilos propuestos en la taxonomía de Barnes (2015b), continuamente hablaron de la EA de forma multidisciplinar abordando un solo tema o experiencia de forma separada para desarrollar mayores niveles de comprensión y habilidad a través dos o más asignaturas. A continuación, se presenta un comentario de Isabela al respecto:

Aquí yo veo en naturales lo del reciclaje, de hecho, viene el aprendizaje esperado del reciclaje de papel, las tres erres, que ahora son cinco erres. Es lo que se cumple con ese proyecto. De hecho, vienen algunas entrevistas, vienen algunas conferencias, que yo lo puedo abarcar, trabajar como ciencias naturales. Y aparte, dependiendo de lo que YO acomode, puedo trabajar español. Ahorita estoy viendo la carta de opinión, podemos ver la conferencia y elaborar una carta de opinión de la persona que está haciendo la conferencia... Si hay alguna cifra meto matemáticas, entonces ya depende de cómo yo lo acomode (E, Isabela, I, 157-159).

Además de Isabela y Rori (Esc. E), llama la atención que los docentes plantearon la enseñanza interdisciplinar de la EA únicamente desde los contenidos de las asignaturas. Ninguno de los docentes planteó la posibilidad de coordinar otros elementos curriculares (aprendizajes esperados y objetivos) u otras actividades cotidianas de la escuela (homenajes, festivales, etc.) para enseñar EA de forma interdisciplinar. La creatividad y la habilidad para el diseño didáctico también fueron temas presentes en las nociones de los docentes al hablar de los posibles abordajes de EA.

Esto incluyó la capacidad para aprovechar temas emergentes en clase y para encontrar “conexiones” entre la EA y las asignaturas, aun cuando esas posibilidades de relacionar o integrar estuvieran en momentos o “bloques” distintos en el programa de estudios y libros de texto. Por ejemplo, Marley (Esc. B) dijo “eso depende ya de la cátedra del maestro; él debe saber en qué momento hacer la vinculación y no cuando realmente no tenga nada que ver, ¿no?” (B, Marley, I, 44). De forma similar, Rori expresó:

Mira casi siempre en el programa viene el tema [educación ambiental] por ejemplo viene en sí HASTA CUÁNTO puedes profundizar tú, ¿verdad? O sea, das el tema, das los contenidos, pero no viene hasta dónde te puedes ampliar o hasta dónde te puedes recortar. Entonces, DEPENDE, eso sí es importante, depende mucho del maestro, los conocimientos que tenga para que él pueda explayarse o pueda dar los conocimientos adecuados al alumno... (E, Rori, I, 106).

Nueve de los 11 docentes entrevistados comentaron retos que obstaculizan el abordaje interdisciplinario de EA. Los desafíos mencionados van desde la dificultad para planear la enseñanza integrada hasta el impacto de factores externos, escolares y de aula, como la falta de integración interdisciplinar de los contenidos en los planes y programas o los desfases editoriales de los mismos. Entre los retos relacionados a la enseñanza y al trabajo en el aula se mencionaron la dificultad propia del docente para identificar conexiones, la ocasional falta de homologación de los libros de texto o entre planes y programas (sobre todo cuando se implementa una reforma educativa), los cambios en la materia eje, la enseñanza basada en la evaluación y las políticas internas para la entrega del programa de estudio en clase. También se mencionó que la propuesta curricular del plan y programas 2011 enfrenta una ruptura con la práctica docente y con los procesos de aprendizaje, ya que la cantidad de

contenidos curriculares que se deben cubrir en cada ciclo escolar, su secuencia y el tiempo real de clase son incompatibles para que los alumnos hagan conexiones más significativas con conceptos como “ecología” (F, Mario, II, 123).

Finalmente, en nueve de los 11 docentes la idea predominante sobre el trabajo interdisciplinario de EA radica en encontrar oportunidades en la impartición regular de las asignaturas para insertar un tema relacionado con la EA. Sus ideas principalmente se relacionan con los estilos simbólico y oportunista que se sugieren en la taxonomía interdisciplinar de Barnes (2015a; 2015b). Las nociones de los docentes reflejaron potencial para fortalecer el trabajo interdisciplinario de EA, aunque no se plantearon evidencias basadas en sus propias prácticas docentes; es decir, muchas de estas ideas se plantearon en escenarios hipotéticos, retomados de experiencias ajenas de otros colegas o provenientes de experiencias propias, pero de varios años atrás.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue analizar las nociones interdisciplinarias sobre EA que identificamos en las entrevistas con 11 docentes de educación primaria provenientes de seis escuelas en Nuevo León, México. Los resultados muestran que los docentes expresan nociones de interdisciplinariedad para la EA por medio de situaciones hipotéticas y no basadas en sus propias experiencias de enseñanza. Así mismo, identifican que enseñar EA de forma interdisciplinaria depende de lo que se entiende por “prioritario” en el currículo y la cultura escolar, de sus conocimientos, habilidades e intereses propios. Sus nociones se enfocan en describir posibilidades para parcialmente integrar la EA como tema(s) a través de las asignaturas formales del programa de estudios de sexto grado; prevaleció en ellos/as la idea de enseñar EA como un tema ocasionalmente oportuno e implícito dentro de la programación regular de las asignaturas, como

es característico de los estilos transversales oportunista y simbólico que propone Barnes (2015a; 2015b). Esta forma de entender la enseñanza interdisciplinaria de la EA le designa un papel secundario respecto del resto de los contenidos en el programa escolar y sugiere la falta de dominio profesional en el área por parte de los docentes entrevistados.

El desarrollo interdisciplinario de la EA por medio de un estilo de enseñanza oportunista tiene el riesgo de abordar esta área educativa como un medio para avanzar en el dominio de alguna asignatura. En contraste, los objetivos relativos a la EA pueden abordarse como fines o metas educativas que también beneficien el desarrollo de capacidades cognitivas y conocimientos integrados en los niños. Por otro lado, un tratamiento simbólico conlleva el riesgo de trivializar las relaciones entre dos o más disciplinas y que finalmente no se logre el objetivo de reconocer la confluencia y concordancia de los contenidos y asignaturas. Esto debido a que se involucran dos o más disciplinas en una actividad, pero no hay conexiones genuinas entre ellas durante la práctica. Estas dos formas de asimilar la EA en el programa de estudios de sexto grado sugieren que los docentes no cuentan con la capacitación que se requiere para usar el currículo y los abordajes interdisciplinarios como medio para integrar la EA y consolidar sus fines educativos más allá del tratamiento temático oportuno o simbólico.

También se percibió que se hizo un uso trivial de los términos para describir la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinario, lo que revela algunas limitaciones conceptuales para el manejo de la EA en clase. El lenguaje utilizado (relacionar, vincular, integrar y conectar) para describir el abordaje interdisciplinario de la EA destaca que la naturaleza de este campo permea las nociones de los docentes que aquí presentamos, aunque también indica limitaciones para el manejo pedagógico y didáctico interdisciplinario. La ambigüedad con la que el plan y los programas de estudio abordan el posible enfoque interdisciplinario

de EA parece ser similar al discurso de los docentes sobre este asunto. Como lo señalan Paredes y Viga (2017), se requiere hacer explícito en los planes y programas cuál es la teoría de EA que contribuye a dar forma a la propuesta y, a la par, conocer y analizar las cogniciones de EA de los docentes.

Fue importante identificar en las nociones de los docentes los contrastes entre el currículo intencional u oficial y el currículo operativo de los maestros. Como se identificó en el análisis, los abordajes interdisciplinarios de EA pueden verse obstaculizados por dificultades propias del medio educativo en el que se desarrolla la práctica. Se plantearon dificultades a niveles macro y micro con relación a políticas educativas externas; políticas escolares internas; la centralidad de la evaluación educativa basada en asignaturas; y los intereses y habilidades pedagógicas y didácticas de los docentes. En conjunto, estos factores dificultan la “ruptura” del currículo tradicional (organizado de forma disciplinar y secuencial), inclusive parcialmente, que daría paso a prácticas interdisciplinarias o transversales. Implementar la EA desde una práctica de enseñanza interdisciplinaria o transversal también implica procesos de interpretación y negociación sobre lo teórico y lo político de un currículo, en contraste con las necesidades de un contexto educativo particular.

Un currículo, ya sea que se encuentre en su versión de política pública o en la operativa en el aula, implica más que la selección y organización de contenidos disciplinares; sin embargo, este aspecto es el que se enfatiza mayormente al discutir su creación e implementación. Un currículo no sólo incluye contenidos, sino también una organización del conocimiento que implica una teoría educativa, objetivos de aprendizaje de diversa naturaleza (disciplinares o para competencias y habilidades) y abordajes pedagógicos y para el aprendizaje, entre otros elementos. La complejidad en la implementación de un currículo está en lograr la interrelación entre

todos los elementos que lo componen y los diferentes actores involucrados en el proceso. Desde nuestro punto de vista, abordar la EA desde una perspectiva interdisciplinaria genera oportunidades para desarrollar la interrelación de los elementos curriculares y las culturas profesionales implicadas; pero debe tomarse en cuenta que el tratamiento interdisciplinar de los currículos debe ser siempre el resultado de un proceso de negociación y conciliación entre quienes trabajan desde la teoría, la política y la práctica de enseñanza. Así lo propone Rangel (2015), quien sugiere llevar a la práctica un currículo “vivo”, en el cual exista la convergencia entre lo conceptual, lo planeado y lo practicado en el aula, a partir de procesos deliberativos, democráticos y de negociación.

En sintonía con las palabras de Barnes (2015a), este estudio no sugiere que la educación básica debe ser primordialmente interdisciplinaria o que todas las materias deben integrarse en algún momento. Reconocemos que cada asignatura y cada disciplina tiene una identidad y procesos específicos que no siempre se pueden tratar de manera interdisciplinaria en el ámbito escolar. No obstante, insistimos en que la EA es un campo interdisciplinario cuyo abordaje integral en el contexto escolar puede darse a través de diseños didácticos que faciliten ambientes de aprendizaje que asuman uno o varios de sus enfoques educativos. A la par, es necesario, como sugieren Lenoir (2013) y Lenoir y Hasni (2016), que la integración de la EA esté acompañada por estrategias de enseñanza para el aprendizaje interdisciplinario de los alumnos y el desarrollo de sus competencias metacognitivas. Esto último es un acompañante crucial para profundizar los esquemas interdisciplinarios de la EA en forma multidimensional y significativa.

Una forma de analizar los factores que influyen en el diseño y en las prácticas de enseñanza es a través del estudio de las visiones, concepciones e identidades profesionales docentes que se expresan en sus nociones,

cogniciones y discursos (Benavides y Ryder, 2020). Así mismo, es necesario examinar y promover prácticas didácticas con aprendizajes significativos en torno al cambio climático y las problemáticas de injusticia socioambiental, un aspecto descuidado en el histórico de procesos curriculares y de formación docente para la EA (González Gaudiano y Meira, 2020; Mora, 2020). Nuestro trabajo se suma a este llamado; afirmamos que este tipo de estudios son necesarios para comprender mejor las prácticas de enseñanza y para continuar fortaleciendo las dinámicas de profesionalización y formación continua de los profesores en EA. Las nociones y los discursos de los docentes expresan su identidad profesional, hablan de su quehacer, los definen e incluso los evalúa (por ejemplo, Pasin y Bozelli, 2016). Futuras investigaciones podrían hacer provechosas contribuciones al emplear técnicas de análisis interpretativas o de análisis del discurso para

el estudio de las nociones interdisciplinarias en los profesionales de la EA.

La educación básica recibe siempre el impacto de los cambios en la política pública educativa que influyen en la centralización de la educación, los procesos curriculares, la formación docente y la gestión escolar. Así mismo, la contingencia sanitaria ocasionada por la COVID-19 ha sacudido el sistema educativo en múltiples formas y ha provocado diversas transiciones y adaptaciones en la educación formal, además del reconocimiento de que nos enfrentamos a problemas complejos que requieren del trabajo interdisciplinario y/o transdisciplinario. Ante ello, es importante dar seguimientos a las preocupaciones, visiones y concepciones de los docentes sobre los abordajes para la EA interdisciplinaria y también sobre cómo lo hacen o podrían hacerlo ante la imperiosa necesidad de trabajar de manera conjunta en el cuidado del medio ambiente.

REFERENCIAS

- ARAYA Crisóstomo, Sandra, Víctor H. Monzón Godoy y María E. Infante Malachias (2019), "Interdisciplinariedad en palabras del profesor de biología", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 403-429.
- BARNES, Jonathan (2015a), "An Introduction to Cross-Curricular Learning", en Patricia Driscoll, Andrew Lambirth y Judith Roden (eds.), *The Primary Curriculum: A creative approach*, Londres, SAGE Publications, pp. 260-283.
- BARNES, Jonathan (2015b), *Cross-Curricular Learning 3-14*, Londres, SAGE Publications.
- BEANE, James (1995), "Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge", *Phi Delta Kappan*, vol. 74, núm. 8, pp. 616-622.
- BENAVIDES Lahnstein, Ana Ilse (2017), *Conceptions of Environmental Education in Mexican Primary Education: Teachers' views and curriculum aims*, Tesis de Doctorado, Leeds (Reino Unido), University of Leeds.
- BENAVIDES Lahnstein, Ana Ilse y Jim Ryder (2020), "School Teachers' Conceptions of Environmental Education: Reinterpreting a typology through a thematic analysis", *Environmental Education Research*, vol. 26, núm. 1, pp. 43-60. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1687649>
- CHANOTIS, Peter, Susan Gebbels, Jane Delany y Alan Murphy (2010), "Education for Sustainable Development is Shipping a Sustainable Form of Transport for the 21st Century? Themed debate as a tool for enquiry-based and cross-curricular learning at key stage 3", *School Science Review*, vol. 93, núm. 338, pp. 81-87.
- CONACyT (2021), "Glosario. Sistemas socioecológicos y sustentabilidad. Conacyt", México, CONACyT-Programa Nacional Estratégico, documento de circulación interna.
- DE LEÓN Rodríguez, Astrid Patricia y José María Infante Bonfiglio (2014), "Una evaluación crítica de una experiencia de educación ambiental para la sustentabilidad en el nivel educativo básico en Nuevo León, México", *CPUE Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, pp. 184-212, en: http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/970/html_31 (consulta: 5 de octubre de 2020).
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2006), "La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-15.
- DRAKE, Susan y Rebecca Burns (2004), *Meeting Standards through Integrated Curriculum*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

- FERNÁNDEZ Crispín, Antonio (coord.) (2013), *La educación ambiental en México: definir el campus y emprender el habitus*, México, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.
- GARCÍA Gómez, Javier (2000), "Modelo, realidad y posibilidades de transversalidad. El caso de Valencia", *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 2, núm. 6, pp. 53-62.
- GEHRKE, Nathalie (1998), "A Look at Curriculum Integration from the Bridge", *Curriculum Journal*, vol. 9, núm. 2, pp. 247-260. DOI: <https://doi.org/10.1080/0958517970090209>
- GONZÁLEZ Gaudio, Edgar (2000), "Los desafíos de la transversalidad en el currículum de la educación básica en México", *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. II, núm. 6, pp. 63-69.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a), *Plan de estudios 2011*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b), *Programa de estudio 2011: guía para el maestro. Educación básica primaria, sexto grado*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudios para la educación básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), *Este es el plan y programas de estudio para el ciclo escolar 2019-2020*, México, SEP, en: https://www.planypogramasdestudio.sep.gob.mx/infografias/pdf/Ciclo_escolar_2019-2020_10.pdf (consulta: 23 de enero de 2021).
- GONZÁLEZ Gaudio, Edgar (2012), "La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 16, núm. 2, pp. 15-24.
- GONZÁLEZ Gaudio, Edgar y Julio Quintanilla Puente (2010), "El campo de la educación ambiental en la región latinoamericana. Rasgos, retos y riesgos", *Trayectorias*, vol. 12, núm. 31, pp. 91-106.
- GONZÁLEZ Gaudio, Edgar y Pablo Á. Meira Cartea (2020), "Educación para el cambio climático ¿Educar sobre el clima o para el cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 168, pp. 157-174.
- GREEN, Juliette (2015), "The Environmental Curriculum. Opportunities for environmental education across the national curriculum for England", Walsall (UK), The National Association for Environmental Education, en: http://naee.org.uk/wp-content/uploads/2015/06/NAEE_The_Environmental_Curriculum.pdf (consulta: 28 de mayo de 2020).
- HEYWOOD, David e Yvette Solomon (2012), "Policy, Theory and Practice in Cross-Curricular: What "problems" does a cross-curricular approach aim to solve?", *International Journal of Educational Research*, vol. 9, núm. 2, pp. 247-260. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.001>
- HEYWOOD, David, Joan Parker y Nina Jolley (2012), "Pre-Service Teachers' Shifting Perceptions of Cross-Curricular Practice: The impact of school experience in mediating professional insight", *International Journal of Educational Research*, vol. 55, pp. 89-99. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.003>
- HINDE, Elizabeth (2005), "Revisiting Curriculum Integration: A fresh look at revisiting", *The Social Studies*, vol. 96, núm. 3, pp. 105-111. DOI: <https://doi.org/10.3200/TSSS.96.3.105-111>
- LENCASTRE, Marina (2000), "Transversalización curricular y sustentabilidad: contribución para la teoría y práctica de la formación de maestros", *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 2, núm. 6, pp. 7-18.
- LENOIR, Yves (2013), "Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización", *INTERdisciplina*, vol. 1, núm. 1, pp. 51-86. DOI: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>
- LENOIR, Yves y Abdelkrim Hasni (2016), "Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and perspectives", *Creative Education*, vol. 7, núm. 16, pp. 2433-2458. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2016.716233>
- MCCLUNE, Billy, Joy Alexander y Ruth Jarman (2012), "Unexpected Allies: Advancing literacy in a 'Science-English' cross-curricular context", *International Journal of Educational Research*, vol. 55, pp. 66-78. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.006>
- MEJÍA Cáceres, María-Angélica (2016), "Una educación ambiental desde la perspectiva cultural para la formación de profesores en ciencias naturales", *Luna Azul*, vol. 43, julio-diciembre, pp. 354-385. DOI: <https://doi.org/10.17151/luaz.2016.43.16>
- MORA Penagos, Willian Manuel (2020), "Las epistemologías del Sur y la relación sostenibilidad/sustentabilidad en la construcción conceptual de una línea de investigación didáctica sobre justicia socioambiental", en Adela Molina Andrade (ed.), *Investigación y formación de profesores de ciencias: diálogos de perspectivas latinoamericanas*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 21-46.
- MORIN, Edgar (2019), "¿Qué es transdisciplinariedad?", en: <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html> (consulta: 15 de marzo de 2021).
- North American Association for Environmental Education (NAAEE) (2021), *Guidelines for Excellence. Environmental education materials*, Washington DC, NAAEE.

- PALMER, Joy y Philip Neal (1994), *The Handbook of Environmental Education*, Londres, Routledge.
- PAREDES Chi, Arely (2015), *Theory and Practice in Environmental Education: A Mexican case study*, Tesis de Doctorado, Geelong (Australia), Deakin University.
- PAREDES Chi, Arely y María Vega de Alva (2017), “Environmental Education (EE) Policy and Content of the Contemporary (2009-2017) Mexican national curriculum for primary schools”, *Environmental Education Research*, vol. 24, núm. 4, pp. 564-580. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1333576>
- PASIN, Elizabeth y Reinaldo Luiz Bozelli (2016), “An Analysis of Curriculum and Undergraduate Students’ Discourses about Environmental Education: A debate concerning teacher training”, *International Journal of Environmental and Science Education*, vol. 11, núm. 18, pp. 12197-12234.
- PÉREZ Matos, Nuria Esther y Emilio Setién Quesada (2008), “La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa”, *ACIMED*, vol. 18, núm. 4, en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008001000003&lng=es&tlng=es (consulta: 15 de marzo de 2021).
- PEZA Hernández, Gloria (2013), *Educación ambiental para la sustentabilidad en la formación docente*, Monterrey (México), SEMARNAT-CECADESU.
- RANGEL Torrijó, Hugo (2015), “Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-16.
- ROBINSON, Oliver (2014), “Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A theoretical and practical guide”, *Qualitative Research in Psychology*, vol. 11, núm. 1, pp. 25-41. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- SCHUMACHER, Donna (1995), “Five Levels of Curriculum Integration Defined, Refined, and Described”, *Research in Middle Level Education*, vol. 18, núm. 3, pp. 73-94. DOI: <https://doi.org/10.1080/10825541.1995.11670055>
- STAKE, Robert (2006), *Multiple Case Study Analysis*, Nueva York, The Guildford Press.
- STRATTON, Susan, Rita Hagevik, Allan Feldman y Mark Bloom (eds.) (2015), *Educating Science Teachers for Sustainability*, Nueva York, Springer International Publishing.
- SUZEL de la Cruz, Alonso, Filiberto de Céspedes Sardaín y Nilda Martínez González (2014), “La educación ambiental y su tratamiento interdisciplinario en la enseñanza de la Geografía”, *Monteverdia*, vol. 7, núm. 1, pp. 18-27.
- THOMSON, Pat, Christine Hall y Ken Jones (2012), “Creativity and Cross-Curriculum Strategies in England: Tales of doing, forgetting and not knowing”, *International Journal of Educational Research*, vol. 55, pp. 6-15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.06.003>
- VÁZQUEZ Verdera, Victoria y Juan Escámez Sánchez (2010), “La profesión docente y la ética del cuidado”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, pp. 1-17.
- YIN, Robert (2018), *Case Study Research and Applications. Design and Methods*, Londres, SAGE Publications.

Entrevista histórico-etnográfica

Desarrollo integrado de competencias lingüísticas e históricas

ANA MARÍA MENDIOROZ LACAMBRA* | MAITE LÓPEZ-FLAMARIQUE**
ALFREDO ASIÁIN-ANSORENA***

Se presentan los resultados de un proyecto de investigación de corte cualitativo, con el objetivo de analizar el desarrollo integrado de competencias lingüísticas e históricas del alumnado de secundaria, empleando el género textual de la entrevista histórico-etnográfica, en formato sonoro o audiovisual. Se elaboró un instrumento para analizar la eficacia de las entrevistas; el análisis se limitó a las intervenciones realizadas por el alumnado. Los resultados muestran que la historia oral como fuente histórica facilita la construcción de pensamiento histórico; además, este planteamiento integrado para conseguir el desarrollo de competencias contribuye al progreso de las competencias históricas y lingüísticas y favorece la alfabetización multimodal, aunque no es objeto de este estudio. Las carencias observadas permiten mejorar el instrumento y plantear propuestas formativas.

We hereby present the results of a qualitative research project, carried out with the aim of analyzing the integrated development of linguistic and historical skills in secondary school students, using the textual genre of the historical-ethnographic interview, in sound or audiovisual format. An instrument was developed to analyze the effectiveness of the interviews; the analysis was limited to the interventions carried out by the students. The results show that oral history as a historical source facilitates the construction of historical thought; In addition, this integrated approach contributes to the advancement of historical and linguistic skills and favors multimodal literacy (although that is not the main subject of this study). The shortcomings observed allow us to improve the instrument and suggest new training proposals.

Palabras clave

Desarrollo de competencias
Competencia lingüística
Historia oral
Alfabetización mediática
Entrevistas
Multimedia

Keywords

Skills development
Language skills
Oral history
Media literacy
Interviews
Multimedia

Recibido: 6 de abril de 2020 | Aceptado: 2 de mayo de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.59878>

* Profesora titular de la Universidad Pública de Navarra (España). Doctora en Filosofía y Letras. Líneas de investigación: didáctica de la historia y del patrimonio mediante TIC; competencias para la vida. CE: anamaria.mendioroz@unavarra.es

** Profesora Contratada Doctora de la Universidad Pública de Navarra (España). Líneas de investigación: escritura y su didáctica; alfabetización multimodal; competencia digital; educación patrimonial. CE: maite.lopez@unavarra.es

*** Profesor Contratado Doctor de la Universidad Pública de Navarra (España). Doctor en Filología Hispánica. Líneas de investigación: educación patrimonial, oralidad y literatura de tradición oral; patrimonio cultural inmaterial (PCI); didáctica de la literatura. CE: alfredo.asiain@unavarra.es

INTRODUCCIÓN: IMPORTANCIA DE LA LENGUA EN EL DESARROLLO DE PENSAMIENTO HISTÓRICO¹

La lengua tiene un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Honeck y Hoffman, 2018); de hecho, el desarrollo de conocimiento en materias específicas no puede darse sin apoyo y mediación lingüística y, a su vez, las prácticas discursivas se aprenden en las diferentes áreas del currículo al desplegarse nuevas formas de pensar y de comunicarse, propias del marco disciplinar (Polias, 2016). De esta forma, se desarrollan competencias propias de cada materia y simultáneamente lingüísticas (Pons-Seguí *et al.*, 2018), tal y como ocurre en la enseñanza de “lenguas extranjeras y contenidos integrados” (AICLE) (Martínez-Pasamar y Taberero, 2012). En el aprendizaje de la lengua en contextos curriculares dominan los discursos secundarios propios de cada ámbito académico, así como las alfabetizaciones o literacidades específicas de las materias (Meyer *et al.*, 2015).

Como ya ha demostrado la literatura científica, en el ámbito disciplinario de la historia, al trabajar la competencia lingüística se favorece el desarrollo de las competencias históricas (Dalton-Puffer y Bauer-Marschallinger, 2019; Lerner *et al.*, 2010). Por ello, es necesario diferenciar la estructura del conocimiento de la historia como contenidos sustantivos o de primer orden que responden a qué, quién, cuándo y dónde, respecto de la estructura del conocimiento sobre la historia, que exige investigación y explicación y se refiere a contenidos de segundo orden de carácter metodológico, relacionados con las habilidades que el historiador emplea para construir conocimiento histórico.

Estos procesos o destrezas cognitivas propias de la historia (Chapman, 2014) ayudan a desarrollar el pensamiento histórico, enten-

dido como el proceso creativo que realizan los historiadores para interrogar e interpretar fuentes del pasado de forma crítica y creativa, así como para generar narrativas históricas (Lévesque *et al.*, 2013); para ello se requiere tener en cuenta las causas y consecuencias de los hechos, así como los cambios y continuidades desde posiciones y puntos de vista diferentes a partir de juicios de valor y argumentaciones personales (Guerrero y Miralles, 2017). Todo esto irá estrechamente vinculado a las competencias lingüísticas.

Seixas y Morton (2013) señalan que los seis elementos que sustentan el pensamiento histórico son: 1) la relevancia histórica o capacidad de realizar preguntas importantes en su contexto; 2) la conversión de la fuente en prueba, que consiste en saber interrogar e interpretar la información obtenida en su contexto, y de forma creativa; 3) la perspectiva histórica o la explicación contextualizada para construir el relato histórico; 4) el establecimiento de las causas y consecuencias de los hechos históricos; 5) el análisis del cambio-continuidad, es decir, de la evolución de los acontecimientos; y 6) la dimensión ética o los juicios de valor contextualizados.

Para pensar históricamente es fundamental desarrollar la imaginación histórica, la creatividad histórica, la empatía histórica, la comprensión histórica, la sensibilización histórica, así como la educación moral, y para ello se requieren habilidades y competencias multimodales, es decir, habilidades cognitivas vinculadas al pensamiento crítico, analítico, sintético, interpretativo, valorativo, investigativo y metacognitivo (Gómez *et al.*, 2014).

En esta investigación, y con el objetivo de desarrollar las alfabetizaciones múltiples y las competencias históricas del alumnado, se eligió la entrevista histórico-etnográfica como género textual, en formato sonoro o audiovisual, entendida como texto multimodal.

¹ El trabajo “Entrevistando a mis mayores” es fruto de un proyecto de investigación de carácter competitivo (OTRI 2018013018) llevado a cabo en cinco centros de educación secundaria obligatoria de la Comunidad Foral de Navarra (España) durante el curso 2018-2019.

La entrevista es un género oral plurigestionado, generalmente bipersonal, presente en muchos ámbitos de producción y usos comunicativos; está relacionada con la comunicación efectiva en las relaciones interpersonales y de uso idóneo para recabar fuentes de historia oral (Anzorena, 2016; Wiemann, 2011). Puede ser informal, no estructurada, semiestructurada y estructurada (Ruiz Olabuénaga, 2012); pero a pesar de esa disparidad, hay factores formales comunes en todos los tipos de entrevistas: presencia de un entrevistador y un entrevistado que alternan los papeles de hablante y oyente; necesidad de dirigir o conducir la entrevista para obtener la información que se busca; un estilo definido en las preguntas o cuestionario que se utiliza; y circunstancias facilitadoras para que la entrevista sea exitosa (Goodale, 2000). El alumnado que participó en esta investigación diseñó y aplicó una entrevista en profundidad como técnica de obtención de información en investigación cualitativa y, concretamente, como fuente oral para construir pensamiento y explicación histórica.

Por otra parte, la enseñanza y aprendizaje de la historia puede contemplar nuevos géneros multimodales, como el empleo de video o audio para grabar entrevistas en profundidad a partir de las cuales sea posible construir conocimiento histórico (Ravelli, 2019).

Así pues, la entrevista grabada (en video o en audio) es un tipo de texto multimodal. Para su análisis se toma como unidad de estudio la secuencia o *frame* de video o de audio y se analizan los diferentes recursos semióticos utilizados, además del lenguaje, para construir un significado (Cope y Kalantzis, 2009; Jewitt *et al.*, 2016; Kress, 2010). Desde esta perspectiva del género se pueden estudiar los ensambles multimodales, incorporados a los textos a través de estratos, metafunciones, rangos o sistemas, con el fin de observar cómo se articula el significado a partir de la relación intersemiótica de los modos, y concluir si existen patrones de significación (Bednarek y

Martin, 2010). Estudiar estos textos desde una perspectiva multimodal demanda un método de análisis del discurso multimodal (ADM) y requiere nuevas alfabetizaciones o literacidades (Bezemer y Jewitt, 2018; Bezemer y Kress, 2016; Cope *et al.*, 2017).

Se ha visto que el uso de estas nuevas formas como recurso educativo contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, digitales y creativas de futuros docentes (Villalustre y Del Moral, 2014) y en distintos ámbitos (Vásquez-Rocca y Varas, 2019). Estos textos o géneros son artefactos multimodales, en tanto que la unidad de análisis se aplica a todos los modos que estén presentes y son significativos no solamente en términos del lenguaje, ya que dan lugar a expansiones semánticas e intersemiosis, entendidas como la creación de significados a partir de la interrelación de los diferentes recursos semióticos que se utilizan (Cope y Kalantzis, 2009; Jewitt *et al.*, 2016; Kress, 2010).

Objetivos de la investigación

1. Diseñar un instrumento que nos permita observar el desarrollo de las competencias lingüísticas e históricas del alumnado al realizar una entrevista histórico-etnográfica en formato sonoro o audiovisual.
2. Analizar si la entrevista histórica-etnográfica es un recurso adecuado para el desarrollo de competencias lingüísticas e históricas de forma integrada.
3. Detectar necesidades formativas en el alumnado de educación secundaria para el desarrollo de competencias lingüísticas e históricas.

Método

Esta investigación es un estudio de caso (Simons, 2011; Yazan, 2015), enmarcado en el paradigma cualitativo, ya que en el ámbito educativo resulta un enfoque adecuado para comprender los fenómenos didácticos (Bogdan y Biklen, 1997).

Contexto

Al inicio de esta investigación se llevó a cabo una sesión de formación al profesorado de historia y de lengua que intervino en el proyecto en la que se presentó el material elaborado por el equipo de investigación, organizado en una página web.² Este material consta de distintos módulos relacionados con las competencias históricas, el patrimonio, la multimodalidad y la entrevista como técnica de obtención de datos en investigación cualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2012), así como una introducción al trabajo de campo etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2007); incluye también una explicación de cómo deberá abordarse la preparación, realización, grabación y edición de una entrevista semiestructurada en profundidad, así como sobre su diseño y análisis (López-Flamarique *et al.*, 2019).

La implementación en el aula se inició con la elección del tema por parte del alumnado, teniendo en cuenta que la persona a entrevistar sería la fuente histórica. El alumnado debía localizar buenos informantes y preparar un cuestionario que permitiera avanzar en su investigación con flexibilidad y creatividad. El cuestionario debía de tener un número óptimo de preguntas para conseguir la información necesaria y un orden adecuado para crear un clima de confianza con el entrevistado. Para recabar el mayor número de datos posible, debían predominar las preguntas abiertas, comprensibles, bien formuladas, en un lenguaje adecuado y claro, que permitieran una aproximación gradual al problema central de la investigación y al contraste de fuentes y de hipótesis (Ruiz Olabuénaga, 2012). Los estudiantes debían tener en cuenta los contenidos tanto de primer orden, que responden al qué, quién, cuándo y dónde de los acontecimientos históricos, como de segundo orden, que exigen una explicación histórica contextualizada y responden al porqué, para qué, con qué efecto, cómo y cómo evoluciona.

Además, debían emplear el protocolo de la entrevista en su gestión (establecer el contacto, negociar el rol, explicar el objetivo, pedir permiso...) y conocer, tanto técnicas directivas para reconducir la entrevista, como no directivas o de apoyo con comunicación verbal y no verbal, según los protocolos de entrevista utilizados en el Archivo del Patrimonio Cultural Inmaterial de Navarra (APIN/NOMA). Finalmente, posterior a una prueba piloto del cuestionario, debían ajustarlo y presentarlo al docente para su validación (López-Flamarique *et al.*, 2019).

Muestra

El artículo se basa en una muestra de cuatro entrevistas, realizadas de forma individual por alumnado de 4º de educación secundaria (dos varones y dos mujeres), registradas dos en audio y dos en video. Tal y como se procede en otras investigaciones del ámbito educativo (Cho, 2013; Sevensma, 2013), se seleccionó una pequeña muestra de sujetos para poner a prueba el instrumento de análisis diseñado, de forma que una vez contrastada su eficacia se pudiera extender su uso a un corpus mayor. La selección de los sujetos del estudio se realizó de forma aleatoria, si bien se buscó que estuvieran representadas diferentes modalidades textuales (audio y audiovisual). Para este trabajo sólo se analizaron las intervenciones del alumnado al realizar la entrevista.

Instrumento

Uno de los objetivos de esta investigación es la elaboración de un instrumento que permita observar el desarrollo de las competencias lingüísticas e históricas del alumnado al realizar una entrevista histórico-etnográfica, en formato sonoro o audiovisual.

Como estrategia de análisis, y teniendo en cuenta que el lenguaje es el modo predominante a la hora de establecer patrones de significado en una entrevista, en este estudio

² Para acceder a la página web: <https://riberadelebro.labrit.net/> utilizar el usuario VISITANTE y la contraseña PROYECTORIBERA (todo en mayúsculas).

Tabla 1. Códigos empleados para realizar el análisis de la competencia lingüística: entrevista

Códigos	Descripción del código
Tipo	
Pregunta abierta	Realiza preguntas que exigen una explicación.
Pregunta cerrada	Realiza preguntas que se pueden contestar con un sí o un no.
Protocolo	
Identificación	Recaba datos sobre la persona entrevistada.
Objetivo de la entrevista	Presenta el objetivo de la entrevista.
Cierre	Agradece y se despide.
Técnicas de relanzamiento	
Repregunta	Pregunta de otra forma para obtener más información.
Nueva pregunta	Formula una pregunta a partir de la información recibida.
Reformula	Reformula la pregunta para mejor comprensión del entrevistado.
Ejemplifica	Pone un ejemplo para que se entienda mejor la pregunta.
Coherencia del cuestionario	
Continuidad preguntas	Hay una relación lógica entre la pregunta y respuesta anterior.
Transición	Introduce un nuevo tema con una transición lingüística.
Salto en las preguntas	Hay un salto temático brusco en relación con la pregunta anterior.
Descontextualización	No introduce la pregunta y no tiene en cuenta el contexto.

Fuente: elaboración propia a partir de Goodale (2000), Hammersley y Atkinson (2007) y Ruiz Olabuénaga (2012).

se optó por un análisis de significado fundamentalmente lingüístico, si bien en un futuro se podría ampliar a otros modos (Bednarek y Martin, 2010; Cope y Kalantzis, 2009). El campo de saber al que se aplicó este modelo de análisis fue la historia, concretamente los elementos de pensamiento y explicación histórica para desarrollar las competencias históricas que proponen Seixas y Morton (2013).

El instrumento diseñado consta de tres niveles de análisis. El primer nivel corresponde al género de la entrevista histórico-etnográfica y para su análisis se tomaron como punto de partida los trabajos de Goodale (2000), Hammersley y Atkinson (2007) y Ruiz Olabuénaga (2012) (Tabla 1). El segundo nivel analiza el modo de significado lingüístico partiendo de la propuesta de la gramática multimodal de Cope y Kalantzis (2009) (Tabla 2); se desarrollan las categorías de interactividad y destrezas orales teniendo en cuenta el género empleado y las características de la oralidad según el estudio clásico de Ong (1994). El tercer nivel se

refiere a las competencias históricas de Seixas y Morton (2013) (Tabla 3).

Como unidad de análisis se utilizó la secuencia o *frame* de video o audio, en la que se identificó, en el modo verbal, una referencia a una dimensión histórica o lingüística (Batesman, 2014). El procedimiento adoptado para definir el sistema de códigos que permitiera analizar el contenido partió de la transcripción de las producciones del alumnado, que fue discutida por los autores de este estudio hasta alcanzar un consenso en la asignación de los códigos a cada unidad de análisis. Como es frecuente en la investigación cualitativa, durante el análisis se observaron comportamientos que no estaban recogidos en el instrumento y que, por ser relevantes en relación a los objetivos del estudio, fueron incorporados para enriquecerlo. En las tablas estos códigos, fruto del análisis inductivo, aparecen en cursiva (Dávila Newman, 2006). Para analizar los datos se empleó el programa informático *Atlas.ti* versión 8.

Tabla 2. Códigos empleados para realizar el análisis de la competencia lingüística: oralidad

Códigos	Descripción del código
Relación	
Rol	Asume el rol de entrevistado. Se presenta, agradece.
Posicionamiento	Refleja su ideología o creencias en las preguntas.
Identidad	Incorpora elementos identitarios en las preguntas.
Vínculo familiar	Vínculo familiar entre entrevistador y entrevistado.
Vínculo social	Vínculo no familiar entre entrevistador y entrevistado.
Tutear	Utiliza la segunda persona verbal en las preguntas.
Usted	Utiliza la forma de usted en las preguntas.
Cercanía	Utiliza diminutivos, apelativos que muestran cercanía.
Confianza	Utiliza la confianza para superar barreras.
<i>Sorpresa</i>	Se sorprende ante alguna respuesta.
Interactividad	
Reconducir	Reconduce el discurso del entrevistado al tema.
Estrategias no directivas	Da seguridad mediante gestos o asentimiento.
<i>Reformula la respuesta</i>	El entrevistador reformula la respuesta con sus palabras.
Brusquedad	Plantea temas delicados sin haber logrado la confianza.
Destrezas orales	
Oralidad primaria	Improvisa, no lee, entonación natural.
Oralidad mixta	Lee, pero se nota que ha interiorizado la pregunta.
Oralidad secundaria	Lee de forma artificial. Lectura no interiorizada.
Formulación incorrecta	Preguntas mal formuladas que dificultan la respuesta.
<i>Incomprensión</i>	El entrevistador no entiende la pregunta que formula.

Fuente: elaboración propia a partir de Cope y Kalantzis (2009).

Tabla 3. Códigos empleados para realizar el análisis de las competencias históricas

Códigos	Descripción del código
Contenidos de primer orden	
Responde a qué, quién	Contenidos históricos concretos.
Conocimientos del tema	Evidencia, al hacer las preguntas, que conoce el tema.
<i>Error conceptual</i>	Conoce el tema con errores conceptuales.
Espacio: precisión	Sitúa los hechos en lugares concretos.
Espacio: imprecisión	Sitúa los hechos en lugares no concretos.
Tiempo: precisión	Utiliza expresiones temporales precisas.
Tiempo: imprecisión	Utiliza expresiones temporales no precisas o relativas.
Contenidos de segundo orden	
Relevancia histórica	Realiza preguntas importantes para la investigación.
Fuente en prueba	Interroga e interpreta la información contextualizada.
Perspectiva histórica	Explica hechos históricos de forma contextualizada.
Dimensión ética	Realiza juicios de valor contextualizados.
Causa/consecuencia	Responde a por qué, para qué y con qué efecto.
Cambio/continuidad	Responde a cómo y cómo evoluciona.

Fuente: elaboración propia a partir de Seixas y Morton (2013).

RESULTADOS

Análisis lingüístico. Proceso de obtención de información

En todas las entrevistas predominan las preguntas abiertas, mientras que las cerradas se emplean fundamentalmente para identificar a la persona entrevistada y para cuestiones precisas espaciotemporales. Se detectaron dificultades para acometer el protocolo de la entrevista, y en un caso para emplear técnicas de relanzamiento como repreguntar, elaborar nuevas preguntas o reformular y ejemplificar, que facilitan la conversión de la fuente en prueba. Aunque se aprecia una continuidad temática en las cuestiones, también se detectan saltos y formulaciones descontextualizadas.

Alumno 1

Este alumno presentó un registro de audio de la entrevista. El objetivo fue conocer cómo era la educación en la época de su abuelo, después de la Guerra Civil española.

En el análisis lingüístico (Tabla 4) se observa el predominio de las preguntas abiertas frente a las cerradas. En cuanto al protocolo de la entrevista, identifica al entrevistado y agradece su participación, si bien no explica cuál es el objetivo de la entrevista.

Emplea técnicas de relanzamiento al repreguntar o realizar nuevas preguntas a partir de las respuestas obtenidas. También reformula y ejemplifica para que sean entendidas correctamente por la persona entrevistada: “¿de qué edades os juntábais en la clase?”, “¿había diferencia de edad o érais todos de la misma?”. Aunque, en general, hay continuidad temática en las cuestiones que se plantean sobre diversos aspectos educativos de la época, en un caso se interrumpe esta secuencia con otra cuestión como “¿cuál era el trabajo de sus padres?”.

Tabla 4. Alumno 1. Número de citas del proceso de obtención de información

Códigos	Nº de citas
Tipo	
Pregunta abierta	23
Pregunta cerrada	7
Protocolo	
Identificación	2
Objetivo de la entrevista	0
Cierre	1
Técnicas de relanzamiento	
Repregunta	1
Nueva pregunta	5
<i>Reformula</i>	4
<i>Ejemplifica</i>	7
Coherencia del cuestionario	
Continuidad preguntas	20
Transición	0
Salto en las preguntas	1
Descontextualización	0
Total	71

Fuente: elaboración propia.

Alumna 2

La entrevista se realizó mediante una grabación de audio con el objetivo de conocer cómo era la vida cotidiana en la época de su abuela, después de la Guerra Civil española.

En el análisis lingüístico (Tabla 5) se observa que la alumna combina hábilmente preguntas abiertas: “¿cómo era un día normal de tu vida cuando ya estabas casada?”, con preguntas cerradas: “pero ¿eras la última en irte a la cama?”. En cuanto al protocolo de la entrevista, no identifica a la entrevistada ni le informa sobre el objetivo, si bien da a entender que ya lo han hablado “te he dicho que iba a grabar”. Cierra la entrevista de forma apresurada “ya está, ya está”, sin agradecer. En numerosas ocasiones formula nuevas preguntas a partir de las respuestas y agota el tema utilizando diferentes técnicas de

relanzamiento como repreguntar, reformular y ejemplificar la pregunta, hasta obtener toda la información que le interesa, como en el ejemplo siguiente: “¿cada cuánto hacías la compra y dónde y qué solías comprar?, ¿había o no mercadillo?, entonces ¿había cartillas de racionamiento?, y eso de las cartillas de racionamiento, ¿cómo las llevabas?, ¿estaba limitado?, ¿no?”.

Se constata una continuidad temática sobre aspectos de la vida cotidiana en la posguerra. La entrevista se inicia con cuestiones generales: “¿cómo era un día de tu vida?” y se transita, de forma adecuada, hacia aspectos más concretos relacionados con la limpieza, el uso de electrodomésticos, la compra, el reparto de tareas del hogar, los cuidados o la higiene personal. Cuando cambia de tema para abordar aspectos sociales, como el tiempo de ocio o el ejercicio, utiliza expresiones lingüísticas para indicarlo: “a ver, otra pregunta que no tiene que ver tanto con esto, pero te la digo...”. Evita la brusquedad y deja para el final los asuntos relacionados a la vida marital: “¿había intimidad en las habitaciones?”.

Tabla 5. Alumna 2. Número de citas del proceso de obtención de información

Códigos	Nº de citas
Tipo	
Pregunta abierta	42
Pregunta cerrada	17
Protocolo	
Identificación	0
Objetivo de la entrevista	0
Cierre	0
Técnicas de relanzamiento	
Repregunta	10
Nueva pregunta	14
<i>Reformula</i>	3
<i>Ejemplifica</i>	4
Coherencia del cuestionario	
Continuidad preguntas	27
Transición	4
Salto en las preguntas	5
Descontextualización	0
Total	126

Fuente: elaboración propia.

Alumno 3

La entrevista se realizó mediante una grabación de video y su objetivo fue identificar los valores de identidad que había construido su abuela como vecina de Ablitas (un pueblo de la zona sur de Navarra).

Tabla 6. Alumno 3. Número de citas del proceso de obtención de información

Códigos	Nº de citas
Tipo	
Pregunta abierta	20
Pregunta cerrada	13
Protocolo	
Identificación	4
Objetivo de la entrevista	0
Cierre	0
Técnicas de relanzamiento	
Repregunta	5
Nueva pregunta	2
<i>Reformula</i>	0
<i>Ejemplifica</i>	3
Coherencia del cuestionario	
Continuidad preguntas	10
Transición	0
Salto en las preguntas	14
Descontextualización	11
Total	82

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis lingüístico (Tabla 6) el alumno combina preguntas abiertas con cerradas. Respecto al protocolo identifica a la entrevistada de forma prolija: nombre, apellidos, mote familiar, nombre de los padres, edad y lengua materna, aunque no la cierra ni explica su objetivo. Repregunta e incluso formula nuevas preguntas, pero en general no ahonda en la información que da la entrevistada. Para facilitar la comprensión de la pregunta, utiliza ejemplos: “¿te han contado alguna catástrofe, sobre inundaciones, terremotos o alguna otra cosa?”. Aunque predomina la continuidad, en varias ocasiones se producen saltos sin establecer vínculos con la pregunta o respuesta

anterior, e incluso formula preguntas descontextualizadas, por ejemplo, se refiere a las fiestas populares y a continuación le pregunta si está bautizada para pasar a su vida cotidiana actual y viajar a los juegos de la infancia.

Alumno 4

La entrevista se realizó mediante una grabación de video y su objetivo fue conocer diferentes aspectos de la vida cotidiana durante la posguerra.

Tabla 7. Alumno 4. Número de citas del proceso de obtención de información

Códigos	Nº de citas
Tipo	
Pregunta abierta	9
Pregunta cerrada	6
Protocolo	
Identificación	2
Objetivo de la entrevista	0
Cierre	1
Técnicas de relanzamiento	
Repregunta	0
Nueva pregunta	1
Reformula	1
Ejemplifica	1
Coherencia del cuestionario	
Continuidad preguntas	7
Transición	0
Salto en las preguntas	5
Descontextualización	5
Total	37

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis lingüístico (Tabla 7), el alumno plantea preguntas abiertas y cerradas. En este caso, el entrevistador se limita a seguir el cuestionario preparado previamente, identifica al entrevistado y emplea el protocolo de cierre de la entrevista. Tan sólo en dos ocasiones utiliza técnicas de relanzamiento para ampliar o verificar la información que le aporta el entrevistado, y así transforma la fuente en prueba mediante una nueva pregunta:

“entonces, ¿la sociedad era machista?”. Las preguntas, aunque referentes todas ellas a aspectos sociales de la posguerra, se plantean en varias ocasiones de forma descontextualizada y en otras con saltos temáticos bruscos.

Análisis lingüístico: oralidad

La cercanía y vínculo afectivo con la persona entrevistada (abuelos o abuelas) conlleva el predominio del tuteo, salvo en contadas ocasiones que el empleo del usted iba unido a la oralidad secundaria e incluso a cuestiones que empiezan a formularse en la voz de usted y luego pasan al tú. En ningún caso el entrevistador se posicionó; no tuvo dificultades para reconducir el discurso y empleó estrategias de apoyo no directivas, dejando las preguntas más delicadas para el final de la entrevista; no obstante, también se plantearon cuestiones de forma brusca y descontextualizada. Se observó el predominio de una oralidad primaria y mixta, excepto en una ocasión, lo que evidencia, por una parte, ciertas destrezas orales, y por otra, la comprensión del tema, así como una escucha activa, imprescindible para interrogar y elaborar relatos personales a partir de las evidencias aportadas por la fuente, en este caso la persona entrevistada. La formulación de algunas preguntas de forma incorrecta, más allá de los anacolutos propios de la oralidad, dificultaron en alguna ocasión la comprensión por parte de la persona entrevistada.

Alumno 1

Sobre la oralidad (Tabla 8), el vínculo de identidad se revela de forma indirecta cuando el alumno utiliza la tercera persona para referirse a él mismo: “¿cómo ves ahora la educación de tus nietos, de Andrés?”. El trato, en general, es de confianza ya que tutea al entrevistado. Se muestra atento a las respuestas y emplea estrategias de apoyo no directivas e incluso reformula varias respuestas con sus propias palabras “ir a la escuela entonces podía todo el mundo”. Emplea una oralidad primaria,

aunque también recurre a la lectura de las preguntas de forma más o menos interiorizada. Cuando transita entre una oralidad primaria y una secundaria emplea en la misma pregunta tanto la forma de usted como el tuteo “¿a qué edad comenzó a ir y cuándo dejó de estudiar?, a los 15 ¿no?, dejaste de estudiar”.

Tabla 8. Alumno 1
Número de citas: oralidad

Códigos	Nº de citas
Relación	
Rol	0
Posicionamiento	0
Identidad	1
Vínculo familiar	0
Vínculo social	0
Tutear	21
Usted	3
Cercanía	0
Confianza	0
<i>Sorpresa</i>	1
Interactividad	
Reconduce	1
Estrategias no directivas	26
<i>Reformula la respuesta</i>	7
Brusquedad	0
Destrezas orales	
Oralidad primaria	49
Oralidad mixta	11
Oralidad secundaria	5
Formulación incorrecta	0
<i>Incomprensión</i>	0
Total	125

Fuente: elaboración propia.

Alumna 2

En cuanto a la oralidad (Tabla 9), en la formulación de las preguntas utiliza el tuteo, lo cual indica una relación de confianza. En dos ocasiones emplea las formas de usted y tú en la misma pregunta, comienza a leer el enunciado y lo concluye con sus propias palabras: “¿cómo se cuidaban... cómo te cuidabas a ti misma, si usabas algún cosmético?”. Las respuestas de la entrevistada producen sorpresa en la alumna, que además es capaz de reconducir el discurso

y de utilizar estrategias de apoyo no directivas, muestra de una escucha activa.

Tabla 9. Alumna 2
Número de citas: oralidad

Códigos	Nº de citas
Relación	
Rol	0
Posicionamiento	0
Identidad	0
Vínculo familiar	2
Vínculo social	0
Tutear	42
Usted	2
Cercanía	0
Confianza	0
<i>Sorpresa</i>	5
Interactividad	
Reconduce	2
Estrategias no directivas	24
<i>Reformula la respuesta</i>	0
Brusquedad	2
Destrezas orales	
Oralidad primaria	69
Oralidad mixta	23
Oralidad secundaria	1
Formulación incorrecta	1
<i>Incomprensión</i>	1
Total	174

Fuente: elaboración propia.

Alumno 3

El análisis de la oralidad (Tabla 10) muestra que el alumno asume el rol de entrevistado, pide autorización para la utilización de los datos e identifica a la persona entrevistada. Además, incluye elementos identitarios en varias ocasiones, quizás debido a la temática de la entrevista, que versa sobre los rasgos de identidad. Predomina el tuteo frente al usted, que se emplea en una ocasión y de forma incorrecta: “¿crees que en su vida cotidiana perviven elementos y costumbres de tu localidad?”. No hay muchas muestras de apoyo no directivo. La formulación de algunas preguntas resulta incorrecta, lo que dificulta su comprensión: “¿has mantenido alguna fiesta originaria de

esta localidad?”, “en Ablitas, ¿crees que en su vida cotidiana perviven elementos y costumbres de tu localidad?”.

Tabla 10. Alumno 3
Número de citas oralidad

Códigos	Nº de citas
Relación	
Rol	1
Posicionamiento	0
Identidad	10
Vínculo familiar	0
Vínculo social	0
Tutear	23
Usted	1
Cercanía	0
Confianza	0
<i>Sorpresa</i>	0
Interactividad	
Reconduce	0
Estrategias no directivas	7
<i>Reformula la respuesta</i>	0
Brusquedad	0
Destrezas orales	
Oralidad primaria	23
Oralidad mixta	11
Oralidad secundaria	11
Formulación incorrecta	6
<i>Incomprensión</i>	0
Total	93

Fuente: elaboración propia.

Alumno 4

En cuanto al análisis de la oralidad (Tabla 11), el alumno asume su rol de entrevistador y emplea el usted de forma mayoritaria, por lo que predomina la oralidad secundaria, a diferencia del resto de los alumnos participantes en el estudio. Se limita a leer su cuestionario sin prestar atención a las respuestas de la entrevistada, por lo que no emplea estrategias de apoyo no directivas. Las preguntas sobre ser víctimas de represalias, aunque las realiza al final de la entrevista, las plantea de forma brusca, sin contextualizar; de hecho, pasa de una cuestión sobre las comidas que hacían a

lo largo del día, a preguntar sobre hechos represivos y fusilamientos.

Tabla 11. Alumno 4
Número de citas oralidad

Códigos	Nº de citas
Relación	
Rol	1
Posicionamiento	0
Identidad	0
Vínculo familiar	0
Vínculo social	0
Tutear	4
Usted	7
Cercanía	0
Confianza	0
<i>Sorpresa</i>	0
Interactividad	
Reconduce	0
Estrategias no directivas	0
<i>Reformula la respuesta</i>	0
Brusquedad	2
Destrezas orales	
Oralidad primaria	2
Oralidad mixta	3
Oralidad secundaria	13
Formulación incorrecta	1
<i>Incomprensión</i>	0
Total	33

Fuente: elaboración propia.

Análisis de competencias históricas

En cuanto a las cuestiones que ayudan a evidenciar el desarrollo de competencias históricas, a pesar de que la gran mayoría de las preguntas se refieren a contenidos de primer orden y, concretamente, sobre qué o quién, dónde y cuándo, fundamentalmente de forma precisa el primero, e imprecisa el segundo, los estudiantes manifestaron conocer los contenidos factuales del tema, con algún error conceptual. Elaboraron preguntas relevantes y convirtieron la fuente en prueba cuestionándose su veracidad cuando fueron capaces de repreguntar o de implementar una nueva pregunta a partir de las respuestas obtenidas, además de manifestar cierto espíritu crítico

hacia esas manifestaciones. Se observaron dificultades para formular preguntas relativas a la causa-consecuencia e incluso al cambio-continuidad para realizar juicios de valor de forma contextualizada y para explicar hechos históricos en su contexto.

Alumno 1

La mayor parte de la entrevista responde a contenidos de primer orden: qué o quién, dónde (con precisión) y cuándo (de forma imprecisa “en aquellos años”) (Tabla 12).

Tabla 12. Alumno 1. Número de citas: competencias históricas

Códigos	Nº de citas
Contenidos de primer orden	
Responde a qué, quién	17
Conocimiento del tema	3
<i>Error conceptual</i>	0
Espacio: precisión	7
Espacio: imprecisión	2
Tiempo: precisión	2
Tiempo: imprecisión	3
Contenidos de segundo orden	
Relevancia histórica	19
Fuente en prueba	10
Perspectiva histórica	1
Dimensión ética	0
Causa/consecuencia	6
Cambio/continuidad	1
Total	71

Fuente: elaboración propia.

En lo que a contenidos de segundo orden se refiere, realiza preguntas relevantes: “¿las escuelas eran mixtas?”, “¿quiénes podían estudiar?”. Convierte la fuente en prueba y se cuestiona la veracidad repreguntando y formulando nuevas preguntas a partir de las respuestas: “¿entonces según tú dices todo el mundo podía estudiar, y los pobres también?”, “¿pero las chicas no tenían problema?, ¿estás seguro?”. En una ocasión se constata la

perspectiva histórica: “¿qué importancia piensas tú que tiene la educación en una sociedad como la actual?, ¿la misma que en tu época?”. Se plantea la causa-consecuencia: “¿por qué estudiabas tú, para qué, cómo procuraste que fuera la educación de tus hijos?”; y se aprecia el cambio-continuidad: “¿cómo ves ahora la educación de tus nietos?”, “¿ves que están mejor preparados que antes?”.

Alumna 2

La mayor parte de preguntas se refieren a contenidos de primer orden (Tabla 13), responden a qué o quién, dónde y cuándo de forma precisa: “¿dónde estaba el lavadero?”, “¿dónde y cómo se conservaban los alimentos?”, “¿cómo era la esposa ideal de la época?”.

En cuanto a los conceptos de segundo orden, realiza preguntas relevantes para su investigación: “¿qué comidas solías cocinar?, ¿colaboraban las hijas y tu marido en las tareas de casa?, ¿dónde te duchabas?, ¿cómo te divertías?”. Convierte la fuente en prueba y se cuestiona la veracidad repreguntando y formulando nuevas preguntas a partir de las respuestas: “escotes y faldas cortas no, no eran bien vistas, ¿verdad?”.

Desarrolla la perspectiva histórica: “utilizabas un barreño y el agua fría, ¿no? Ya me imagino”; y la dimensión ética: “pero supongo que todos no se lo podían permitir comer carne, aunque eso no es justo”, “seguro que estaba mal visto en esa época”.

En sus preguntas, repreguntas y nuevas preguntas que le ayudan a construir su propio discurso sobre el tema investigado se plantea la causa-consecuencia: por qué, para qué y con qué efecto; y en menor medida el cambio-continuidad: cómo era y cómo evolucionó: “pero ¿qué productos utilizabas?, ¿eran diferentes a los de ahora?”, “cómo vivías el matrimonio, ¿como ahora?”, “¿cómo era la esposa ideal de la época?, ¿igual que ahora?”.

Tabla 13. Alumna 2. Número de citas: competencias históricas

Códigos	Nº de citas
Contenidos de primer orden	
Responde a qué, quién	25
Conocimiento del tema	2
<i>Error conceptual</i>	1
Espacio: precisión	22
Espacio: imprecisión	7
Tiempo: precisión	3
Tiempo: imprecisión	1
Contenidos de segundo orden	
Relevancia histórica	20
Fuente en prueba	51
Perspectiva histórica	10
Dimensión ética	6
Causa/consecuencia	13
Cambio/continuidad	2
Total	163

Fuente: elaboración propia.

Alumno 3

En cuanto a las cuestiones que ayudan a evidenciar el desarrollo de competencias históricas (Tabla 14), la mayor parte de sus preguntas, repreguntas y nuevas preguntas que le ayudan a construir su propio discurso sobre el tema investigado responde a qué o quién. Las cuestiones que responden al dónde se refieren de forma mayoritaria a espacios precisos: “¿había alguna danza típica o canciones de Ablitas?”; mientras que las preguntas sobre temporalidad que responden al cuándo fueron imprecisas: “¿y eso sobre qué años más o menos?”.

Es capaz de formular preguntas relevantes para su investigación: “y para ti, ¿qué es ser vecina de Ablitas?”, “¿había alguna danza típica o canciones de Ablitas?”, “¿has mantenido alguna fiesta originaria de esta localidad?”, “en tu condición de vecina de la localidad, ¿qué rasgos de identidad aprecias con diferencia a otras localidades vecinas?”. Convierte la fuente en prueba y se cuestiona la veracidad preguntando y formulando nuevas preguntas a partir de las respuestas: “¿y eso sobre qué años más o menos?; ¿qué quieres decir con eso?”.

En cuanto a la dimensión ética plantea juicios de valor contextualizados: “había mucha pobreza después de la guerra”, lo que permite desarrollar la perspectiva histórica: “¿y qué recuerdos te han compartido tus padres, abuelos, bisabuelos sobre las guerras, conflictos?”, “¿la posguerra que te habrá tocado vivirla?”. No se cuestiona sobre cambio-continuidad, pero sí sobre causa-consecuencia: “¿cómo crees que ha repercutido todo esto?”.

Tabla 14. Alumno 3. Número de citas: competencias históricas

Códigos	Nº de citas
Contenidos de primer orden	
Responde a qué, quién	21
Conocimiento del tema	3
<i>Error conceptual</i>	0
Espacio: precisión	2
Espacio: imprecisión	8
Tiempo: precisión	1
Tiempo: imprecisión	4
Contenidos de segundo orden	
Relevancia histórica	11
Fuente en prueba	12
Perspectiva histórica	2
Dimensión ética	1
Causa/consecuencia	6
Cambio/continuidad	0
Total	71

Fuente: elaboración propia.

Alumno 4

En cuanto a las cuestiones que ayudan a evidenciar el desarrollo de competencias históricas (Tabla 15), como en las anteriores ocasiones, las preguntas están enfocadas al qué o quién de manera generalizada. Las referentes al principio histórico de espacialidad son planteadas tanto de forma imprecisa como de forma precisa: “¿dónde vivías?”, “¿hubo fusilamientos en su localidad?”, mientras que sólo hay una pregunta de índole temporal y se caracteriza por su imprecisión: “¿cómo se vivía entonces?”.

Es capaz de realizar preguntas relevantes para su investigación: “¿cómo se vivía en

aquellos tiempos?”, “¿llegó a conocer algún hecho represivo en su infancia?”. En esta ocasión, como ya se ha indicado, el alumno se limita a leer las preguntas, por lo que sólo hay una evidencia que constata la conversión de la fuente en prueba, y ninguna sobre el desarrollo de la perspectiva histórica. Tampoco plantea preguntas sobre cambio-continuidad y algunas responden a cuestiones de causa-consecuencia.

Tabla 15. Alumno 4. Número de citas: competencias históricas

Códigos	Nº de citas
Contenidos de primer orden	
Responde a qué, quién	9
Conocimiento del tema	1
<i>Error conceptual</i>	0
Espacio: precisión	3
Espacio: imprecisión	4
Tiempo: precisión	0
Tiempo: imprecisión	1
Contenidos de segundo orden	
Relevancia histórica	6
Fuente en prueba	1
Perspectiva histórica	0
Dimensión ética	0
Causa/consecuencia	6
Cambio/continuidad	0
Total	31

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Después de presentar los datos obtenidos, se puede concluir que:

1. El instrumento diseñado en tres capas de análisis, basado en el marco teórico de Bateman (2009), Goodale (2000), Hammersley y Atkinson (2007), Ong (2000), Ruiz Olabuénaga (2012) y Seixas y Morton (2013), mostró ser un instrumento válido para el análisis de aspectos multimodales y de las competencias lingüísticas requeridas para

desarrollar el género de la entrevista histórico-etnográfica, así como para estudiar las competencias históricas del alumnado; además, permitió detectar necesidades formativas a las que hay que responder en competencia digital, informacional y crítica.

2. El género de la entrevista histórico-etnográfica sobre temas del patrimonio cultural inmaterial o de memoria como fuente histórica permitió analizar las competencias lingüísticas, tanto escritas como orales, del alumnado. En general, el alumnado no tiene dificultad para construir preguntas abiertas y utiliza de forma adecuada las preguntas cerradas en el protocolo o en relación con cuestiones espacio-temporales. Sin embargo, se encontró gran variabilidad entre los participantes en cuestiones fundamentales del género de la entrevista histórico-etnográfica, como el orden de las preguntas y la utilización de técnicas de relanzamiento. Por otro lado, algunos alumnos dieron muestras de una escucha activa y utilizaron de forma adecuada estrategias de apoyo no directivas en la realización de la entrevista, mientras que otros, fundamentalmente los que emplearon una oralidad secundaria, mostraron tener dificultades para ello. En los registros de las entrevistas no hay índices lingüísticos que expresen cercanía o confianza, lo que indica que el alumnado concibe la entrevista como un recurso formal para recabar información académica como fuente histórica primaria. Por último, la ausencia de posicionamiento al plantear las preguntas muestra la falta de una postura crítica sobre el tema.

En cuanto al desarrollo de competencias históricas, el alumnado elaboró preguntas relevantes sobre el tema de su investigación, la mayor parte de

ellas sobre contenidos de primer orden que responden a qué o quién, e incluso a dónde y cuándo, de forma muy imprecisa en lo que a contenidos temporales se refiere. Se constataron las dificultades del alumnado para convertir la fuente en prueba, ya que esto exige el empleo de preguntas que permitan también cuestionar la validez de las respuestas, así como de repreguntas o de nuevas preguntas a partir de las respuestas recibidas. Por otra parte, la ausencia de cuestiones que respondan al por qué, para qué, con qué efecto, cómo o cómo evoluciona limitan la posibilidad de que el alumnado elabore pensamiento histórico. No obstante, la entrevista permitió desarrollar cierta perspectiva histórica cuando fue capaz de explicar los hechos en su contexto, e incluso de construir juicios de valor.

Además, contribuyó a desarrollar habilidades de pensamiento para trabajar las competencias históricas en el aula, ya que facilita el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la empatía y la comprensión histórica, vinculadas al pensamiento crítico, analítico, sintético, interpretativo, valorativo, argumentativo, investigativo y metacognitivo (Gómez *et al.*, 2014).

Trabajar de forma integrada las competencias lingüísticas e históricas del alumnado mediadas por un género multimodal como la entrevista histórico-etnográfica genera resultados dispares en nuevas alfabetizaciones y evidencia la necesidad de trabajarlas de forma transversal.

3. Se observó gran variabilidad en la competencia lingüística de los estudiantes, de lo que se infiere la necesidad de una formación sistemática en el desarrollo de habilidades para la elaboración de cuestionarios que sirvan para convertir la fuente en prueba y de llevar a cabo estas entrevistas. La disparidad en la utilización de estrategias de apoyo no directivas indica la necesidad de aprender a conducir una entrevista. Desde la historia social y próxima al alumnado es un elemento idóneo para implementar la historia oral en el aula, no obstante, esto exige de una formación específica para trabajar el tiempo histórico con contenidos también de segundo orden que faciliten el desarrollo de pensamiento y explicación histórica de forma creativa, crítica y contextualizada. Además de elegir el medio que capte mejor la multimodalidad significativa, o de paliar las limitaciones del medio elegido, el alumnado necesita formación en alfabetización digital para seguir protocolos de grabación y edición que garanticen la inteligibilidad del testimonio y su utilización posterior.

LIMITACIONES DEL TRABAJO Y PROSPECTIVA

Si bien el instrumento aplicado se muestra útil para conocer las competencias lingüísticas e históricas del alumnado, es evidente que este estudio puede ser enriquecido con el análisis de los diferentes modos que aparecen en este género, lo que permitiría, desde un enfoque multimodal, una mayor comprensión.

REFERENCIAS

- ANZORENA, Óscar (2016), *El arte de comunicarnos*, Madrid, Ediciones LEA.
- BATEMAN, John (2009), "Discourse across Semiotic Modes", en J. Renkema (ed.), *Discourse of Course*, Amsterdam, Benjamins, pp. 55-66.
- BATEMAN, John (2014), *Text and Image: A critical introduction to the visual/verbal divide*, Londres, Routledge.
- BEDNAREK, Monika y James R. Martin (eds.) (2010), *New Discourse on Language: Functional perspectives on multimodality, identity, and affiliation*, Nueva York, A&C Black.
- BEZEMER, Jeff y Carey Jewitt (2018), "Multimodality: A guide for linguists", en Lia Litosseliti (ed.), *Research Methods in Linguistics*, Londres, Continuum, pp. 281-304.
- BEZEMER, Jeff y Gunter Kress (2016), *Multimodality, Learning and Communication: A social semiotic frame*, Londres, Routledge.
- BOGDAN, Robert y Sari Knopp Biklen (1997), *Qualitative Research for Education*, Boston, Allyn & Bacon.
- CHAPMAN, Arthur (2014), "But It Might Not Just Be their Political Views: Using Jörn Rüsen's 'disciplinary matrix' to develop understandings of historical interpretation", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 21, núm. 9, pp. 67-85, en: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/375> (consulta: 8 de noviembre de 2019).
- CHO, Byeong-Young (2013), "Adolescents' Constructively Responsive Reading Strategy Use in a Critical Internet Reading Task", *Reading Research Quarterly*, vol. 48, núm. 4, pp. 329-332.
- COPE, Bill y Mary Kalantzis (2009), "A Grammar of Multimodality", *International Journal of Learning*, vol. 16, núm. 2, pp. 361-425, en: <https://experts.illinois.edu/en/publications/a-grammar-of-multimodality> (consulta: 15 de octubre de 2019).
- COPE, Bill, Mary Kalantzis y Sandra Schamroth Abrams (2017), "Meaning-Making and Learning in the Era of Digital Text", en Frank Serafini y Elisabeth Gee (eds.), *Remixing Multiliteracies: Theory and practice from New London to New Times*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 35-49.
- DALTON-Puffer, Christiane y Silvia Bauer-Marschallinger (2019), "Cognitive Discourse Functions Meet Historical Competences", *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, vol. 7, núm. 1, pp. 30-60.
- DÁVILA Newman, Gladys (2006), "El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales", *Laurus*, vol. 12 (ext.), pp. 180-205, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911> (consulta: 15 de enero de 2020).
- GÓMEZ Carrasco, Cosme Jesús, Jorge Ortuño Molina y Sebastian Molina Puche (2014), "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI", *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm.11, pp. 1-25.
- GOODALE, James G. (2000), *La entrevista. Técnicas y aplicaciones para la empresa*, Madrid, Pirámide Psicología.
- GUERRERO Romera, Catalina y Pedro Miralles Martínez (2017), "Dimensiones e indicadores para el análisis de la influencia del pensamiento creativo en la formación del pensamiento histórico, *Clío: History and History Teaching*, núm. 43, pp. 11-23.
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson (2007), *Ethnography: Principles in practice*, Londres, Routledge.
- HONECK, Richard P. y Robert R. Hoffman (eds.) (2018), *Cognition and Figurative Language*, Londres, Routledge.
- JEWITT, Carey, Jeff Bezemer y Kay O'Halloran (2016), *Introducing Multimodality*, Londres, Routledge.
- KRESS, Gunter (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Londres, Routledge.
- LERNER, Delia, Beatriz Aisenberg y Ana Espinoza (2010), "La lectura y la escritura en la enseñanza de ciencias naturales y de ciencias sociales. Una investigación en didácticas específicas", en José Antonio Castorina y Victoria Orce (coords.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, UBA-FFyL, pp. 529-541.
- LÉVESQUE, Stéphane, Mike Denos y Roland Case (2013), *Enseigner la pensée historique*, Vancouver, Critical Thinking Consortium.
- LÓPEZ-Flamarique, Maite, Alfredo Asiain Ansorena y Ana María Mendiorez Lacambra (2019), "Propuesta de educación patrimonial en la web 2.0", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 95, pp. 15-22.
- MARTÍNEZ-Pasamar, Concepción y Carmen Taberner Sala (eds.) (2012), *Teaching Approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE*, Pamplona, Servicio de Publicaciones Universidad Pública de Navarra.
- MEYER, Oliver, Do Coyle, Ana Halbach, Kevin Schuck y Teresa Ting (2015), "A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning - Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making", *Language, Culture and Curriculum*, vol. 28, núm. 1, pp. 41-57.
- ONG, Walter J. (1994), *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.

- POLIAS, John (2016), *Apprenticing Students into Science: Doing, talking & writing scientifically*, Melbourne, Lexis Education.
- PONS-Seguí, Laura, Elena Cano García, Ingrid Soriguera y Sandra Entrena (2018), "El desarrollo de las competencias docentes para el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE)", *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, núm. 4., pp. 1-14.
- RAVELL, Louise J. (2019), "Multimodality and the Register of Disciplinary History: Challenges for new texts and old theories", *Language, Context and Text*, vol. 1, núm. 2, pp. 341-365.
- RUIZ Olabuénaga, José Ignacio (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SEIXAS, Peter y Tom Morton (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson.
- SEVENSMA, Kara (2013), "Expanding Conceptualizations of Online Reading Comprehension to Support At-Risk Readers", *Research Paper Presented at International Society of Technology in Education's 34th Annual Convention*, San Antonio (EUA), pp. 2-34.
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Ediciones Morata.
- VÁSQUEZ-Rocca, Liliana y Magaly Varas (2019), "Escritura multimodal y multimedial", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 166, pp. 21-39.
- VILLALUSTRE, Lourdes y María Esther Del Moral (2013), "Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros", *Revista Complutense de Educación*, vol. 25, núm. 1, pp. 115-132.
- WIEMANN, Mary O. (2011), *La comunicación en las relaciones interpersonales*, Barcelona, UOC.
- YAZAN, Bedrettin (2015), "Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake", *The Qualitative Report*, vol. 20, núm. 2, pp. 134-152.

Democracia en la escuela

Dos experiencias pedagógicas alternativas en México

ZAIDA MARÍA CELIS GARCÍA*

Se discuten algunos hallazgos sobre la enseñanza de la democracia y la dimensión escolar cotidiana de la formación ciudadana en México. Específicamente se indagó el funcionamiento y la praxis de enseñanza en dos instituciones de educación básica primaria cuyo proyecto es considerado por éstas como alternativo y democratizante. El centro del análisis es aproximarse a las particularidades culturales, teóricas y prácticas en la enseñanza de la democracia. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa basada en el estudio de casos con un enfoque etnográfico, a través de observaciones y registros en aula, así como entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos. Los resultados muestran que la enseñanza de la democracia constituye un eje crucial en el ejercicio curricular de ambas escuelas y que, lejos de agotarse en el currículo formal, se traduce en propuestas alternativas y principios que se viven y recrean día con día.

The present paper discusses some of the findings on the teaching of democracy and the daily school dimension of citizenship education in Mexico. I focused mainly on the functioning and praxis of said teaching in two basic elementary education institutions with an alternative and democratizing program (as described by the institutions themselves). The main goal of the present analysis is to describe and better understand the cultural, theoretical and practical particularities in the teaching of democracy. To do this, we used a qualitative methodology based on case studies with an ethnographic approach, through observations and records in the classroom, as well as semi-structured interviews with teachers and school principals. The results show that the teaching of democracy constitutes a crucial axis in the curricular exercise of both schools and that, far from being exhausted in the formal curriculum, it translates into alternative proposals and principles that are lived and recreated day by day.

Palabras clave

Educación y democracia
Formación ciudadana
Educación básica primaria
Formación cívica y ética
Educación para la democracia

Keywords

Education and democracy
Citizen education
Primary education
Civic and ethical formation
Education for democracy

Recibido: 20 de octubre de 2021 | Aceptado: 20 de junio de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60737>

* Docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Educación. Líneas de investigación: ciudadanía; democracia y educación; formación cívica y ciudadana; política educativa en México. Publicaciones recientes: (2022), "Educación y alternancia política en México: el periodo 2012-2021", *Korpus 21*, vol. 2, núm. 5 (mayo-agosto), pp. 259-274. CE: zaidacelis@filos.unam.mx

INTRODUCCIÓN¹

A lo largo de la primera década del siglo XXI, la educación cívica y ciudadana, entendida como la educación moral y en derechos humanos que nos enseña a vivir y convivir con otros y a participar activamente de la vida pública y política (Santos, 1999; Torney-Purta *et al.*, 1999; Ichilov, 2013; Hahn, 1998), se ha visto perfilada en las reformas curriculares de diversos sistemas educativos en el mundo. Así, en la perspectiva de lograr una mayor consolidación de las democracias, así como de afrontar el desafío de construir una ciudadanía socialmente responsable, los esfuerzos en materia de educación ciudadana se han visto multiplicados. No obstante lo anterior, estudios recientes sobre la democracia en América Latina advierten que la región aún enfrenta una serie de déficits democráticos para transitar de una democracia de electores a una que “utiliza las libertades políticas como palanca para construir la ciudadanía civil y social” (PNUD, 2004: 36), y que ello posibilita y exige “otra ciudadanía política... otra ciudadanía social... y otra ciudadanía civil” (PNUD/OEA, 2010: 14) donde sean reconocidas y respetadas todas las culturas y que sea entendida, en suma, como “algo potencialmente flexible, divisible, portátil y multidimensional más que como una característica propia de un espacio político cerrado” (Cooper, 2019: 37). Todos estos aspectos apelan al principal encargo social de la escuela: educar y crear ciudadanía. Lo anterior implica también promover una educación ciudadana que busque fortalecer la sociedad civil y la participación ciudadana y social “para construir una cultura política que destruya de manera definitiva los brotes de autoritarismo y de involuciones antidemocráticas que peligrosamente florecen, y que en un pasado reciente han flagelado a América Latina” (Picarella y Mangone, 2020: 25).

Algunos especialistas observan una escasa efectividad de la formación ciudadana

y manifiestan una “debilidad de las instituciones educativas” (Cox *et al.*, 2005: 2) para crear ciudadanía, dada la compleja tarea que conlleva educar en lo político y en la responsabilidad activa con la comunidad, frente a la permanente desconfianza de la política, la apatía y el desinterés de los ciudadanos por los procesos democráticos; todo ello, además, sumado a las condiciones de pobreza, violencia y desigualdad de la región.

Esto se explica, porque el objetivo de la educación ciudadana se enfocó inicialmente a consolidar los regímenes de gobierno latinoamericanos a través del impulso de una educación cívica trasmisora de valores y conocimientos para la cohesión social, con énfasis en el sentido de pertenencia nacional. Sin embargo, es sabido que educar para la democracia, entendida ésta no sólo como forma de gobierno, sino también como sistema de vida (Dewey, 2001) en el que prevalece una serie de valores e ideales implica, más que el impulso de políticas limitadas a promover el voto de los ciudadanos, una revalorización del papel del individuo en relación a sus derechos y compromisos respecto de la sociedad en la que vive.

La participación ciudadana se sitúa como un punto nodal del proceso de consolidación democrática y ciudadana. Así, la educación constituye el medio por excelencia para robustecer el aprendizaje de una ciudadanía activa y comunitaria, así como el conocimiento de las reglas formales del proceso político-electoral y, sobre todo, la enseñanza valorativa de los derechos humanos. Por lo tanto, pensar en la democracia que se tiene y la que se requiere implica redimensionar sus alcances y su utilidad por medio de la formación ciudadana, que debe fortalecerse e impulsarse desde la escuela. Es decir, fomentar, desde el currículo escolar y las prácticas pedagógicas, una educación democrática y ciudadana con “un enfoque integral, participativo, incluyente y holístico” (Amadeo y Cepeda, 2008, cit. en

¹ Este texto fue realizado en el marco del Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM (DGAPA-FFyL). Se agradece la asesoría de la doctora Ana María Salmerón, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Cox, 2010) y, con ello, lograr un mayor involucramiento de los ciudadanos en los asuntos públicos; así como desarrollar una conciencia colectiva para vivir y respetar los valores de la democracia y, sobre todo, un aprendizaje práctico de la ciudadanía desde la experiencia en la escuela.

INVESTIGACIÓN Y CRITERIOS METODOLÓGICOS

Como espacio fundamental para la formación integral de los sujetos y la transmisión de valores democráticos, la escuela es un ámbito privilegiado para el aprendizaje de la vida en democracia. El papel protagónico que le ha sido reconocido al profesor para impulsar la democratización de la enseñanza permite centrar la atención en el tipo de cultura escolar y de creación de ciudadanía que éste posibilita en la escuela y el aula para el fomento de la formación ciudadana; de ahí la importancia de analizar el funcionamiento y la praxis de la enseñanza de la democracia y la ciudadanía de instituciones mexicanas de educación básica. Lo anterior en consideración de que el Estado ha dirigido acciones concretas, como la elaboración de contenidos del currículo y de libros de texto, para promover la formación cívica entre la población desde los niveles básicos de enseñanza.

Para dar cuenta de los fenómenos involucrados en el objeto de estudio, algunas de las interrogantes que guiaron esta investigación fueron: ¿qué concepto de democracia y ciudadanía se trasmite en la escuela?, ¿qué procesos y praxis de enseñanza se privilegian para su aprendizaje?, ¿qué contenidos se enseñan respecto a la democracia y cuáles son las estrategias que se emplean para su enseñanza?, y ¿qué actitudes y valores democráticos y ciudadanos se propician en el aula y en la comunidad escolar? El problema de investigación está definido en torno a las insuficiencias de la formación ciudadana en México y al papel que cumple la cultura escolar, en términos de

las prácticas pedagógicas y los procesos institucionales y vivenciales que se fomentan desde la escuela para el aprendizaje democrático y ciudadano. Así, con esta investigación se intenta una aproximación a las buenas prácticas pedagógicas, valores y actitudes democráticas promovidas desde la escuela y el aula.

El tratamiento metodológico de la investigación se basó en el estudio de casos y se nutrió del enfoque cualitativo e interpretativo que permitió obtener datos, no sólo sobre los hechos tangibles que se suscitan al interior de la escuela y en el aula, sino también para conocer sus significaciones, pues la realidad se construye a partir de los contextos e interacciones que producen los actores que participan directamente en la investigación (Stake, 1999). De ahí que el foco de análisis fue observar, comparativamente, la realidad escolar y áulica de dos instituciones de educación básica para comprender al objeto de estudio en su dimensión más particular y, a la vez, en su complejidad. Las instituciones que formaron parte del estudio fueron la escuela pública primaria Leonardo Bravo (E-1), y la escuela privada primaria Paidós (E-2); éstas fueron seleccionadas debido a que ambas indican adscribirse a un enfoque de educación alternativa democratizante, desarrollan prácticas pedagógicas que promueven la democratización de los procesos educativos y propician que las y los alumnos se formen, practiquen y vivan la ciudadanía.

La investigación se realizó a partir de tres fuentes de información: material bibliográfico y documental; entrevistas semiestructuradas a 5 docentes (identificados como EP) y 2 directivos (identificados como ED); y las observaciones en el espacio escolar. Cabe precisar que, en ambas escuelas, las observaciones se efectuaron tanto en el aula como en otros espacios y actividades. Las observaciones en el aula fueron realizadas en las clases de tres grados diferentes: primero, tercero y sexto, específicamente durante las asambleas grupales y las asignaturas de Formación cívica y ética,

Geografía e Historia. Dichas asignaturas fueron elegidas en función de los contenidos que abordan, pues se vinculan de manera importante con el objeto de estudio de la presente investigación. En total, en la escuela primaria pública Leonardo Bravo se realizaron 13 sesiones de observación en el aula (tanto en las asignaturas señaladas como en las asambleas grupales) y 13 sesiones de observación en espacios abiertos (asambleas generales, recreo, ceremonia cívica, café literario y pláticas de temas diversos). En la escuela primaria privada Paidós se realizaron 15 sesiones de observación en el aula y 15 sesiones de observación en espacios abiertos. No sobra señalar que se elaboró un registro de observación que permitió consignar lo observado en una guía estructurada y, de forma auxiliar, se utilizó un diario de campo.

La información obtenida a partir de las diversas fuentes e instrumentos fue organizada en cinco categorías principales: a) la democracia; b) la ciudadanía; c) otras formas de ciudadanía; d) participación social y política; y e) formación ciudadana, principios y valores ético-políticos. Si bien dichas categorías no se presentan como elementos totalmente separados y diferenciados en la realidad escolar, buscan dar cuenta de los esfuerzos que cada una de las escuelas hacen para formar a las y los niños en la ciudadanía y la democracia.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS

Cuestionarse sobre las posibilidades que tiene la escuela para promover el pensamiento autónomo y potenciar la acción democrática y comunitaria mediante la toma de decisiones de cada individuo, guarda una estrecha relación con la función educativa que ha sido asignada a dicha institución. Así, a la lista de tareas que debe asumir la escuela para educar se le ha sumado responder a los desafíos democráticos que enfrentan las sociedades a través de la formación cívica y ciudadana. Y

es que “a la escuela le toca realizar el proceso de formación y socialización de los sujetos mediante dos ámbitos principales: a) el institucional; y b) el de la experiencia individual” (García-Salord y Vanella, 1992: 55).

La escuela cumple una función específica y asigna un rol a los actores centrales del proceso educativo en el vínculo enseñanza-aprendizaje, otra de sus principales tareas. Tradicionalmente al maestro le corresponde el papel de trasmisor del conocimiento y responsable de diseñar, implantar y controlar las actividades y los tiempos para su realización. Por su parte, al estudiante le es dado recibir los contenidos y sujetarse a las decisiones del maestro.

Esta descripción sobre la principal tarea asignada a la escuela puede parecer clara; sin embargo, entender el proceso de enseñanza y aprendizaje exclusivamente desde esa perspectiva tradicional acota su finalidad a un proceso mecánico, de reproducción de contenidos, y a una suma de acciones que profesores y alumnos deben asumir sin cuestionamiento. Así, en este proceso, la formación ciudadana acota su campo de acción a la reproducción de conocimientos asociados exclusivamente a lo cívico (Cox *et al.*, 2005), y el estudiante asume una condición pasiva. Afortunadamente, diversos estudios desde la sociología, la pedagogía y la psicología de la educación han planteado nuevas formas de comprender la función de la escuela y sus procesos a partir de la ruptura de sus supuestos y principios básicos (Coll y Sánchez, 2008).

Las nuevas propuestas para comprender la principal función de la escuela, en términos de cómo forma a los sujetos y los procesos y acciones que utiliza para hacerlo, consideran la existencia de una diversidad de aspectos de interacción, significación e involucramiento, tanto de los implicados en la construcción del conocimiento como de los factores y decisiones externas que influyen en ello (Apple, 2008). Y es justo en este espacio de creación y comprensión de los diversos modos de construir el conocimiento, de desarrollar el

pensamiento reflexivo en términos del “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento” (Dewey, 1989: 25), e incluso, de formas contrarias de asumir el rol asignado, donde la escuela posibilita el surgimiento y la vivencia de prácticas educativas alternativas para que los estudiantes ejerciten y asuman su condición de ciudadanos. Es decir, donde “la acción educativa es guiada por ideas morales... a veces conflictivas, e implica sopesar circunstancias y hacer juicios [para] actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas” (Kemmis, 1988: 20). Ahí radica la importancia de educar para la democracia y la ciudadanía.

En esta investigación se alude al concepto de práctica educativa o práctica pedagógica, en contraste con el concepto de práctica docente. Tal como algunas investigaciones han señalado, el concepto de práctica docente se ha quedado corto para dar cuenta de todos los aspectos que involucra el acto educativo en la intervención pedagógica (García Cabrero *et al.*, 2008; Pérez, 2016). Así, se entiende que la práctica educativa o pedagógica abarca las actividades que suceden dentro y fuera del aula. Se trata de un concepto que nos amplía la perspectiva de análisis a un nivel macro y que toma en cuenta otros ámbitos de influencia. Al respecto, Zabala (2000: 15) considera a la práctica educativa como “una actividad reflexiva [que] no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula. La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consustanciales en toda práctica educativa”. Es decir, adentrarse en el mundo de la escuela para observar lo que acontece en ella por medio de las prácticas que desarrolla es “registrar lo que otros viven como natural en el carácter rutinario de las actividades diarias, y donde se entrecruzan la normatividad formal e informal, explícita e implícita que organiza su rutina cotidiana, como evidencia” (García-Salord y Vanella, 1992: 17). Lo que sucede en la escuela adquiere una importancia fundamental para

el análisis de las prácticas educativas, al entenderse “como contexto de enseñanza y aprendizaje” (Coll y Sánchez, 2008: 21).

Esta mirada busca demostrar que la práctica pedagógica no sucede sólo en el aula escolar. Ello posibilita poner a discusión y redefinir el papel de los involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues las prácticas educativas adquieren un enorme valor por sí mismas dentro y fuera del aula, ya que constituyen el eje y preámbulo del futuro ejercicio democrático y ciudadano que ha de ser germinado desde la escuela. En síntesis, se trata de que la escuela “enseñe a vivir estas prácticas para modificar los comportamientos y lograr nuevas formas de convivencia y de vida buena” (Tonucci, 2009: 18).

DOS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS: LA PRAXIS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

En este apartado se describen las dos escuelas en las que se realizó la investigación. Para ello se consideran las cinco dimensiones analíticas que tuvieron una mayor correspondencia con lo observado y se discuten dos vías principales: la reflexiva-conceptual, que se conforma por los espacios de reflexión de las entrevistas con los participantes; y la práctica-vivencial, que identifica y ejemplifica las prácticas pedagógicas en las clases y en los espacios de esparcimiento observados. Como se indicó con anterioridad, entre enero y marzo de 2020 se visitaron las dos escuelas señaladas que, de acuerdo con sus respectivos idearios, desarrollan proyectos que se inscriben en un enfoque de educación alternativa democratizante y que —orientados por el compromiso de la transformación social— buscan construir espacios de posibilidad y experimentación para el cambio educativo y social. Se trata de dos propuestas que, al asumir rasgos específicos, coinciden en diversos aspectos de carácter epistémico, cognitivo, ético y educativo. En ambas es posible observar propuestas

curriculares innovadoras basadas en modalidades y prácticas pedagógicas inspiradas mayormente en el ideario Freinet (Casanova, 2020). Ello es reconocido de manera explícita en diversos documentos oficiales de las escuelas, y constituye el marco desde el cual surge su propuesta pedagógica.

La escuela Leonardo Bravo (E-1) es una institución pública de educación básica primaria y de tiempo completo con servicio de comedor y con actividades en el plantel hasta las 5 de la tarde. Está situada al norte de la Ciudad de México, en la alcaldía Cuauhtémoc, en una colonia popular con diversas problemáticas como inseguridad, drogadicción y un ambiente violento en las calles. Sus estudiantes provienen de las colonias Peralvillo, Exhipódromo de Peralvillo, Valle Gómez y Vallejo, aunque también se tiene población de las colonias Maza, Morelos, Lagunilla y Tepito. Algunos alumnos y alumnas acuden a la escuela desde el Estado de México.

En el ciclo escolar 2019-2020 la institución contaba con una población de 186 niños y 177 niñas para un total de 363 estudiantes; la escuela tiene 12 grupos (dos grupos por grado) en los que se identificaron 23 estudiantes con características especiales, principalmente con barreras para el aprendizaje. La condición socioeconómica de los estudiantes marca un alto grado de vulnerabilidad social y precariedad que se expresa en temas como alimentación, vivienda, salud, vestido y esparcimiento.

La plantilla está integrada por 23 docentes: 9 licenciados en educación primaria, 4 licenciados en pedagogía, 1 licenciado en sociología, 1 con maestría en dirección y gestión escolar, 1 con maestría en psicología, 1 con maestría en dirección de instituciones educativas, 3 licenciados en educación física, 2 con especialidad en inglés y 1 con licenciatura en telesecundaria.

De acuerdo con el discurso institucional, sus principales líneas de trabajo parten de valorar altamente la construcción de una “comunidad de aprendizaje” donde los procesos se construyen colectivamente y los proyectos

y las prácticas pedagógicas se fundamentan en la obra educativa y en las técnicas de aprendizaje Freinet. Su proyecto se guía por

...asumir un espíritu freinetiano, es decir, tener un altísimo compromiso y amor por los niños, así como estar siempre en la búsqueda de estrategias para mejorar la práctica docente. Implica que veamos a los alumnos como personas, como humanos; que conozcamos sus condiciones de vida y los consideremos a la hora de tratarlos y trabajar con ellos (Escuela Leonardo Bravo, 2019: s/p).

La Escuela Activa Paidós (E-2) es una institución privada de educación básica primaria con actividades en el plantel hasta las 3 de la tarde. Se encuentra ubicada al sur de la Ciudad de México en un barrio perteneciente a la alcaldía Coyoacán, considerado pueblo originario debido a las festividades y celebraciones que ocurren durante todo el año. Sus estudiantes provienen principalmente de la zona central de Coyoacán y de otras colonias como Candelaria, Pedregal de Santo Domingo, Culhuacán y Ajusco. Asimismo, hay estudiantes provenientes de otras alcaldías.

En el ciclo escolar 2019-2020 la escuela contaba con una población de 102 estudiantes, 61 niños y 41 niñas. Contaba con 9 grupos (un grupo por grado de 1° a 6°; 2 grupos de jardín de niños y 1 de preprimaria) en los que se identificaron 15 estudiantes con características especiales, principalmente barreras para el aprendizaje, 3 con autismo y 1 con discapacidad. Paidós tiene un sólido programa de becas que incluye alrededor de 40 por ciento de estudiantes con becas diferenciadas e incluso recibe aportaciones de los padres en forma de trabajo. Aunque se trata de una escuela privada, en términos socioeconómicos el estudiante de Paidós tiene procedencias múltiples: a la escuela asisten niños cuyos padres pertenecen a sectores académicos y profesionales y también es posible observar a niños con diversas vulnerabilidades sociales.

La plantilla docente está integrada por un total de 6 profesores titulados: 5 mujeres y 1 hombre. Un dato relevante es que el Consejo Técnico constituye un espacio de intercambio académico y de formación docente. La escuela promueve la realización de talleres orientados a la mejora de la práctica educativa, pues se busca que las “prácticas sean menos verbales y utilicen más estrategias constructivistas” (Escuela Activa Paidós, 2019a: 6). Uno de los objetivos que busca la escuela, desde su fundación en 1971, es lograr que los estudiantes se desarrollen como “sujetos seguros, felices, autónomos y conscientes” (Instituto de Investigaciones Pedagógicas, 2016: 5). La propuesta educativa y didáctica de la escuela se sustenta en las técnicas Freinet, de las que se pueden destacar los textos libres, la imprenta, las conferencias, las asambleas escolares, los ficheros y el trabajo por proyectos. A grandes rasgos estas propuestas permiten que el niño se exprese dentro de la escuela, investigue sus dudas y experimente en un ambiente participativo y democrático.

Como todo proceso social que evoluciona, algunas de las técnicas con las que se inició el proyecto de Paidós han sido modificadas como resultado de las interacciones entre maestros, estudiantes y el contexto, es decir, se han ido adaptando a la realidad actual. La institución adopta una metodología basada en el “tanteo experimental” y por proyectos, dada su flexibilidad, interdisciplinariedad y transversalidad (Escuela Activa Paidós, 2019b). La escuela también asume una perspectiva proveniente del pensamiento de Paulo Freire en el sentido de identificar el contexto que la rodea y con ello articular las diversas influencias que conforman la cultura humana. En resumen, se orienta por un proyecto educativo con carácter alternativo basado en al menos tres principios: el primero alude a una perspectiva epistemológica, educativa, cognitiva y ética que parte del profundo respeto por el ser humano, donde las teorías no se usan como dogma sino que son “lentes de aumento que

permiten agrandar las pequeñas realidades como el inicio de la toma de conciencia o disminuir el cosmos para ver en perspectiva el universo, como lo hace un telescopio” (Escuela Activa Paidós, 2019b: 4-5); el segundo refiere a la educación moral y autónoma de los estudiantes, que se traduce en el principio de una formación de conciencia, de construcción individual y de respeto por la comunidad infantil; y el tercero alude a las actitudes y estrategias orientadas a la empatía afectiva que la institución busca desarrollar en los estudiantes para que se reconozcan como integrantes de la comunidad, se comprendan, acompañen y sientan (Escuela Activa Paidós, 2019b).

CINCO DIMENSIONES DE ANÁLISIS

En este apartado se presentan los resultados de la investigación realizada. Se describen los rasgos principales observados en el ejercicio de la formación para la democracia y la ciudadanía y, a la vez, se ofrecen algunos ejemplos de las expresiones concretas vividas en los diversos espacios pedagógicos y en las entrevistas realizadas a los múltiples actores del ejercicio educativo.

La democracia

Con base en las observaciones realizadas en las dos escuelas, la democracia y sus principios más propios —igualdad, libertad y justicia— fueron referidos en forma explícita e implícita. Desde las primeras observaciones se puso de manifiesto que en ambas instituciones existe un proyecto formativo *en, a través y para* la democracia y la ciudadanía (Kerr, 1999, cit. en Sáez-Rosenkranz, 2019). Sin embargo, y de manera paradójica, pudo observarse que dicho proyecto no se encuentra del todo explícito, sino que permea a las instituciones a través de las propias prácticas pedagógicas. Ello significa que la democracia se percibe en el aula, se vive en los pasillos, en los recreos y en las asambleas; es decir, impregna a quienes son parte constitutiva de ellas, con un sentido

de praxis en el que se construyen decisiones, voces y oportunidades para todos.

Otras vías de análisis llevaron a encontrar que la democracia, sus principios y sus procesos se comprenden de forma opuesta a su definición procedimental. Es decir, aunque en ambas instituciones el proceso democrático se practica intencionalmente en el aula y en las asambleas escolares, en términos de su estructura más propia (discusión y votación) se impulsa que este proceso sea profundamente formativo y natural. En tal sentido, la finalidad de las prácticas que se utilizan para el aprendizaje de la democracia en ambas instituciones está encaminada a la comprensión del proceso democrático en términos de la participación activa y, de manera enfática, en la reflexión y la toma de decisiones individuales y colectivas.

Por otra parte, se encontró un sentido de lo democrático profundamente interiorizado por los estudiantes —especialmente en el caso de la E-2, dada su escolarización inicial en Maternal y Preprimaria en la misma institución; esto, sin embargo, no representó una desventaja para la E-1, puesto que en ambas escuelas se constató que no es necesario evidenciar la existencia de la democracia, ni estudiarla en lecciones del libro de texto y memorizar su definición, ya que “la democracia, más que dictarla, se tiene que enseñar en la práctica misma” (ED-1).

En consecuencia, la democracia surge en ambas escuelas de manera inequívoca y transcurre en el día a día, ya que “esto de la parte democrática se va dando sin decirlo” (EP-1). Emerge “en la práctica cotidiana y no está escrita en un plan de trabajo sino en lo espontáneo que se hace con los niños y niñas” (EP-3).

Por ello es posible reconocer que la democracia se vive en estas escuelas como un proceso cotidiano de acuerdo y decisión “pues permite tomar en cuenta las visiones de la gente que está ahí. Son decisiones consensuadas; es decir, habladas, discutidas y tomadas en conjunto” (ED-2). Así, la práctica a la que más se recurre en las dos escuelas para fomentar la enseñanza de la democracia es la asamblea

escolar y grupal. Es la forma en que los estudiantes abordan temas y situaciones de organización escolar, pero especialmente donde aprenden a resolver situaciones conflictivas que van desde el acuerdo para establecer reglas en el salón de clase, hasta situaciones en las que abiertamente plantean “no estoy de acuerdo” (OBS 1-1°).

Sobre la asamblea de grupo en la E-2 cabe advertir que una de sus finalidades es contar con una estructura específica que deciden los estudiantes, esto es, un coordinador o presidente, y un secretario que lleva el cuaderno de actas, en el cual anota los puntos a tratar, así como invitaciones, felicitaciones, críticas, propuestas y, lo más importante, la verificación de que los acuerdos se cumplan. La intención es que la asamblea grupal sea autogestiva y los estudiantes se ejerciten en el proceso democrático de diálogo y construcción de consensos.

El diálogo es un factor constante que se privilegia en la enseñanza y la práctica democráticas. Es también el elemento distintivo del buen ejercicio democrático, pues impregna todas y cada una de las actividades que se desarrollan en ambas instituciones. Esto es, se da la palabra, la voz, a los estudiantes, para que dialoguen con los demás, haciéndolos partícipes de las decisiones y del trabajo colectivo; sirve para mediar los conflictos, puesto que los estudiantes expresan lo que piensan libremente y acuerdan soluciones a las problemáticas que enfrentan. A partir del diálogo se discuten las eventuales faltas de compromiso y los asistentes tienen la posibilidad de opinar sobre aquéllos que no cumplen lo acordado.

La democracia en el aula significa que los niños tienen la palabra: que pueden hablar, que pueden opinar, que pueden cuestionar, que pueden elegir y el docente no se pone arriba, sino que se pone en el nivel para escuchar lo que proponen y decidir con su propia experiencia. No quiere decir negar la experiencia de que pueden saber más en un área, sino que eso es algo que se discute entre todos (ED-2).

En esa línea, la reflexión de un docente sobre la democracia es contundente al referirse a los elementos que se privilegian para la enseñanza de la democracia.

La democracia invita al diálogo, a la discusión inteligente que concluye en acuerdos. Es un estilo de vida que está enmarcado por valores como el respeto, el diálogo, la tolerancia, la civilidad, la convivencia, la igualdad y la inclusión... Todo ello encaminado a una forma de vida pacífica, pero no contemplativa —pues todos debemos participar— en la que todas las personas somos consideradas y con la libertad para expresarnos y tomar nuestras propias decisiones, ya sea de manera individual o también colectiva (EP-4).

En síntesis, en las dos escuelas la enseñanza de la democracia, además de propiciar el aprendizaje de lo dialéctico, lo colectivo y lo individual, hace a los estudiantes partícipes del proyecto de vida en común que es la escuela.

La ciudadanía

Esta dimensión de análisis está presente en el trabajo cotidiano de las escuelas observadas; destacan tres vías formativas: a) un alto sentido de construcción de la colectividad y de pertenencia; b) el conocimiento de los derechos y las obligaciones como medio para atender los principios y valores más fundamentales; y c) la responsabilidad y el cuidado de sí mismos como antesala de lo justo y lo correcto. Se observó que en la propuesta de ambas instituciones prevalece el objetivo de formar ciudadanos virtuosos: activos, solidarios, justos y responsables. Cabe advertir que en ninguna de las escuelas se promueve una visión de la ciudadanía acotada exclusivamente al ámbito de lo normativo, es decir, a transmitir solamente la noción de que ser ciudadano significa cumplir con la edad reglamentaria para ejercer ciertos derechos —por lo general, de participación convencional— y de pertenecer a una nación. Por el contrario, en ambas instituciones se

deja de lado esta idea y se impulsa una noción amplia y no restringida de la ciudadanía, orientada hacia las posibilidades que los estudiantes tienen para comprender que no hay un solo espacio de pertenencia, sino múltiples espacios de incidencia de los sujetos —escuela, familia, colonia, etcétera— para responsabilizarse y contribuir para construir algo mejor desde la colectividad y para señalar aquello que es injusto también.

En este sentido en ambas instituciones se inculca la certidumbre, en niñas y niños, de poder ejercer su derecho para formular planteamientos propositivos y concretarlos:

Te conviertes en sujeto social, en ciudadano cuando te convences de que puedes hacer cosas, pero si eso lo aprendes a los 18 años es muy tarde, porque ya no te interesa hacerlas. Pero cuando los niños lo viven y lo van proponiendo dentro del espacio escolar, van fortaleciendo su personalidad, su seguridad en sí mismos y los va empujando a hacer sus propuestas sociales... La posibilidad de proponer cosas, por muy sencillas que sean, y que se concreten los consolida como sujetos y como ciudadanos (ED-2).

Es por ello que, en las escuelas visitadas, la formación del ciudadano tiene una orientación muy clara: “es generoso con la sociedad” (EP-3) y “es una persona crítica, que se informa, que lee, que observa opiniones divergentes y busca las fuentes más pertinentes; tiene convicciones claras de cuáles pueden ser sus acciones y tiene fuerza para emprenderlas; además, está consciente de que tiene una responsabilidad social delante de los demás y la asume” (ED-2). Ciertamente, las escuelas son espacios idóneos que posibilitan el ejercicio de una ciudadanía activa para la transformación social. De ahí que exista en ellas una tendencia al fortalecimiento de la ciudadanía civil (fortalecer la importancia de los derechos y las obligaciones ciudadanas) y de la ciudadanía social, que los capacita para reconocer cuando estos componentes estén ausentes. En ese sentido, lo

que las escuelas buscan desarrollar no es sólo un discurso, ni prácticas asociadas al conocimiento exclusivo de instrumentos normativos y procedimentales, sino un ejercicio constante de reflexión y cuestionamiento sobre su cumplimiento y aplicabilidad en la realidad.

Al respecto, en la E-2 se identificaron prácticas que fortalecen la ciudadanía civil y social, e inculcan en los estudiantes el ejercicio crítico y analítico de su realidad. Son actividades que se realizan semanalmente en el aula, como la lectura, el análisis y la contrastación en documentos como la Constitución, noticias en general y temáticas de carácter social que llaman la atención de los alumnos sobre problemas que aquejan al país. Es el caso de los 43 estudiantes de Ayotzinapa desaparecidos, de la reforma educativa y de las marchas feministas, entre otros temas. Lo que se busca es que los estudiantes desarrollen capacidades de interpretación y discernimiento sobre las realidades sociales que viven; que propongan y lleven a cabo acciones para entenderlas, aminorarlas o erradicarlas. La siguiente descripción da cuenta de ello:

Maestro: a ver, chicos, quien no trae la Constitución le falta herramienta para el trabajo de hoy. Quienes la tienen compartan por favor.

Maestro: los que tienen ésta del 85, observen que cada artículo tiene una caricatura que permite entender visualmente de qué va el artículo. Empiecen a explorar la Constitución que tengan. ¿Qué artículo puede llamarles la atención a partir de los que tienen un dibujo?

Niño 1: artículo 60 [cita el artículo 60 de su material, sobre la libre expresión].

Maestro: [al equipo] ¿qué entienden con ese artículo o qué impresión les da? ¿De qué trata?

Niña 2: qué podemos decir las cosas siempre y cuando no interfieran con los derechos de los demás.

Maestro: ok, entonces ustedes tienen derecho a expresarse siempre y cuando ¿qué?

Niño 3: no provoques delito o interfieras con los derechos de los demás.

Maestro: y que no interfiera con el derecho de los demás, pero además también mencionaste algo, que lo que tú digas no sean mentiras.

Niño 4: yo entendí que tenemos el derecho a decir lo que queremos siempre y cuando no sea un delito o una mentira.

Maestro: chicos y chicas, ¿qué impresión les da este artículo?, ¿qué tanto se cumple o no se cumple esto de expresarte libremente sin decir mentiras y sin que lo que digas provoque un delito o que interfiera con el derecho de los demás? ¿Qué piensan?

Niña 5: pues que no se cumple... ni se cumpliría porque lo de los estudiantes, los 43, estaban diciendo lo que pensaban y aun así los secuestraron.

Maestro: ¿estás hablando de un momento en especial?

Niña 6: ¡ah no!, ¡también ahorita! Cuando te culpan por cometer un delito que tú no hiciste, te acusan sin que hayas hecho tu nada y ahí te llevan a la cárcel.

Maestro: aquí menciona que tienes derecho a expresarte. Tendremos que revisar qué tanto de ese artículo se está respetando o no. Hay investigaciones que dicen que México es uno de los países con alto nivel de secuestro y de perder la vida [de periodistas] por el sólo hecho de expresarse, de decir lo que ven o piensan, cuando la Constitución dice que éste es un país que protege el derecho a expresarse (OBS-9-6°).

Tal como se puede apreciar, en esta escuela los estudiantes están frente a una concepción de ciudadanía activa a través de prácticas pedagógicas orientadas a la reflexión, el diálogo y el análisis crítico de los instrumentos normativos en los que se concretan las obligaciones y los derechos de las personas. Se trata de un ejercicio de interpretación y contrastación entre los documentos oficiales y lo que sucede en la cotidianidad, ya sea observada, reflexionada o leída, para la construcción de propuestas de acción y mejora de su realidad. Un ejercicio fundamental para comprender la condición ciudadana y, por tanto, una modalidad

formativa que invita al ejercicio de una ciudadanía activa, así como al conocimiento reflexivo en conjunción con la acción comunitaria y social del individuo en el espacio público.

El recreo en la E-1 es una muestra de la intervención de los estudiantes en el espacio público y de la importancia del ejercicio democrático a partir de la puesta en práctica de su proceso (propuesta, diálogo, consenso y toma de decisiones). Es el resultado del esfuerzo conjunto de toda la comunidad que, a lo largo de más de tres ciclos escolares consecutivos, trabajó y discutió en asambleas grupales, en consejo técnico y en la asamblea general la mejor forma para paliar una problemática común a todos los estudiantes. Dicha situación permitió que la comunidad, a través de propuestas y toma de acuerdos, afianzara una estrategia entre alumnos, profesores, padres de familia y dirección para comprometer a la comunidad en torno a una convivencia pacífica, a concientizar a los estudiantes del respeto y el cuidado mutuos. Así lo describe uno de los profesores entrevistados:

Al unirse los turnos matutino y vespertino en una escuela de tiempo completo (2014) había una rivalidad entre los estudiantes, la cual se agudizaba cuando se compartían espacios, como lo fue el recreo. Fue en las Juntas de Consejo Técnico donde dialogamos sobre la situación y acordamos medidas para atender el problema: platicar con los propios estudiantes, hacer trabajo colaborativo en el grupo, con otros grados e incluso con padres de familia; sobre esas modificaciones se hacía partícipes a los estudiantes, quienes también opinaban. El punto central fueron nuestras pequeñas asambleas grupales, que nutrían a la asamblea escolar que se hacía en el patio con todos los estudiantes (EP-4).

La mayoría de las prácticas que se llevan a cabo en los recreos de la E-1 surgió de las propuestas que los estudiantes hicieron, “las cuales se pusieron en marcha con algunas

adaptaciones” (ED-1). Hay actividades que se realizan de fijo y otras que cambian cada semana dependiendo del profesor que esté a cargo y de los acuerdos de asamblea. En tal sentido, las prácticas que se identificaron son:

- *La música.* Cada día suena en el patio de la escuela y “llegó a los recreos por el contexto de los niños, les encanta, hay momentos de impacto cuando todos cantan la misma melodía” (EP-4). Los estudiantes escuchan diferentes géneros dependiendo del estilo de cada profesor, “aunque invariablemente el reguetón se toca una vez por semana” (EP-5). Se trata de una práctica alternativa que sin duda aporta beneficios a los estudiantes y ayuda en su comportamiento en los recreos.
- *Los juegos y juguetes didácticos.* Les proporcionan materiales como legos y rompecabezas, entre otros, para que en grupos hagan uso de ellos; también les dan cuerdas para que jueguen a saltarla. La incorporación de esta práctica es resultado de un acuerdo que “cuando fue propuesto por los niños a los profesores nos costó trabajo aceptar, pero fue decisión de ellos y compromiso, lo cual sorprendió más porque dio muy buenos resultados” (EP-4).
- *Los libros.* Se facilitan libros del rincón de lectura que los estudiantes eligen de manera libre y se destinan espacios específicos para que puedan leer sin interrupciones.
- *El dibujo.* Se les proporcionan hojas de reciclado o copias para que puedan colorear, hacer dibujos o incluso papiroflexia.
- *Los profesores participan de manera activa, organizándose en guardias.* Así, su presencia e influencia en este espacio es clave para conocer a los estudiantes, vincularse con otros compañeros y conocer sus afinidades y rivalidades.

En el recreo también participan padres y madres de familia, quienes acuden a leer sobre temas como la amistad, la familia, el respeto, la igualdad y la inclusión, “lo que también benefició a los recreos y cambió las ansias de correr y gritar por el gusto de convivir” (EP-4).

...la maestra Gaby facilita los juegos que tienen sus alumnos en el salón, los niños se los prestan a los otros niños: boliche, juegos de mesa, rompecabezas didácticos de madera, jenga. La maestra Ely proporciona las hojas para dibujar. Marco, monta exposiciones de sus trabajos como los de ciencias; los profes de educación física montan números musicales que luego se reproducen en el patio. Todo esto, para aprender a compartir y fortalecer los lazos de comunidad, cosa que también era muy complicada en nuestros inicios (EP-4).

Las prácticas que se identificaron en esta categoría concientizan a los estudiantes de que su participación es fundamental para la construcción de comunidad. Sin ella no hay colectividad posible, ni cuidado del otro.

Otras formas de ciudadanía

La importancia de identificar y analizar las prácticas pedagógicas de las escuelas observadas en esta categoría radica en que integra temas de la nueva agenda global y su vínculo con la ciudadanía. Es decir, aborda los temas más recientes en la discusión sobre la ciudadanía tales como el reconocimiento del valor de la diversidad (ciudadanía multicultural y ciudadanía inclusiva); la importancia del cuidado del medio ambiente (ciudadanía ecológica); y el cuidado e interés por la humanidad (ciudadanía universal). En tal sentido, en las observaciones realizadas fue notorio el impulso de prácticas pedagógicas relacionadas con

la construcción de un/a ciudadano/a que está interesado tanto en su comunidad más inmediata como en la externa. De tal suerte, las escuelas tienen por objetivo que los estudiantes desarrollen su sentido de responsabilidad por la humanidad y de manera enfática por el cuidado del medio ambiente. Resulta interesante señalar que, si bien ambas instituciones forman para el cuidado y atención del medio ambiente, los estudiantes tienen un papel central en este cometido puesto que son los que proponen actividades y acciones en favor de esta temática.

Así, en la E-2 se observó un decidido impulso a prácticas que favorecen el cuidado ambiental —a partir de la búsqueda de información y la experiencia misma— y las necesidades de los seres vivos que les rodean. Concretamente, se alude al cuidado de las mascotas adoptadas por la escuela, de los espacios creados para la atención de los animales —el rincón vivo— así como para el cuidado de plantas en un mini-vivero donde los estudiantes cultivan especies forestales endémicas que son plantadas después en algún sitio cercano y deforestado. Otra práctica que contribuye a que los estudiantes sean conscientes del peso que tiene cuidar los recursos naturales es el proyecto que tiene la escuela de reducción de residuos sólidos, en el que se fomenta una cultura del reciclado a través de la clasificación de los residuos.

Este proyecto transversal de reciclado está presente en los diferentes actores de la comunidad de la escuela, especialmente en los niños y niñas, quienes explican en las cartas de la correspondencia escolar que tenemos una campaña permanente de reciclado, comentando acerca de los 12 botes de basura que se tienen en la entrada de la escuela para clasificar los residuos sólidos. Con este proyecto, comprenden y reconocen que se trata de residuos que no son basura, sino que sirven para ser reutilizados y con ello no se daña tanto al planeta (Escuela Activa Paidós, 2019b: 17).

Otro aspecto a destacar tiene que ver con la existencia de una fuerte convicción, identificada en ambas instituciones, para que la escuela constituya un espacio real de visualización y aceptación de la diversidad. Así, se observó una formación que apuesta claramente por la comprensión de la diversidad, esto es, que en las escuelas se fomenta una apertura para la inclusión “en serio, y no como un *slogan* de que todo mundo puede estar ahí” (ED-2). De esta manera, los estudiantes que acuden a estas escuelas aprenden a vivir en sociedad y a comprender la existencia de lo diverso a partir de la convivencia con estudiantes que tienen algún tipo de dificultad, ya sea de conducta o por razón de algún síndrome o grado de ansiedad. Ambas escuelas reciben a estudiantes con evidentes problemáticas, con la intención de ayudarlos y acompañarlos en su proceso de integración escolar y darles el espacio que también les corresponde en la sociedad. En tal sentido, una de las prácticas observadas en la E-2 para atender estudiantes con problemas de lenguaje fue el trabajo diferenciado en actividades de grupo. Es decir, aunque el trabajo no constituía —a simple vista— algo diferente con relación a lo que realizaba todo el grupo, el estudiante sí realizaba un trabajo especial adecuado a sus necesidades. Así, en una situación en la que un estudiante manifestó evidentes dificultades para leer, el grupo se mostró claramente respetuoso. Cabe señalar que no se trató de un respeto fingido ni impuesto, sino natural, de aceptación de la diferencia por parte del grupo. Un directivo dijo: “aprender eso en la vida para esos niños es fundamental. Es saber que alguien tiene dificultad para leer, pero es bueno en historia; tiene dificultad para escribir, pero sí puede darnos sus ideas y podemos trabajar con ellas” (ED-2). Comprender la diferencia no es fácil, pues confronta a las personas en su individualidad y las escuelas, a través de sus prácticas, se esfuerzan para que los estudiantes ejerciten esa comprensión y asimilen que “la diferencia construye, no destruye; entenderlo no es fácil,

hay que perderle el miedo al enojo, a enfrentar esa realidad” (EP-3).

En el caso de la E-1 se observó que la asamblea grupal constituyó una práctica pedagógica para el entendimiento y apoyo a niños con problemas de conducta. Cabe destacar la forma en la que los niños decidieron —como acuerdo de asamblea grupal— ayudar a dos de sus compañeros a cumplir con el compromiso de buen comportamiento, brindándoles su amistad y posibles soluciones, y al reconocer que no siempre son los causantes de todos los conflictos que suceden en el recreo y en el salón de clase.

En suma, la enseñanza de la ciudadanía implica necesariamente inclusión y comprensión del otro, de su pensamiento, de su actuar, de su condición y de su diferencia para construir colectivamente: “aprender que la diferencia es natural y que en esa diferencia podemos apoyar al otro, ya que en las nuestras nos van a apoyar; es parte de aprender a vivir en sociedad” (ED-2).

Participación social y política

Entre las categorías que buscan interpretar la vivencia de la democracia en la escuela, la participación ciudadana es crucial. Es sabido que la participación democrática y ciudadana concreta no sólo se da por actividades como el voto, sino en la posibilidad de opinar y dialogar. En las observaciones se pudo constatar que la participación juega un papel determinante en el aprendizaje de la democracia y es otra de las características que más se advierte en las dos instituciones, ya que su interés superior está puesto en el impulso de prácticas orientadas a la intervención individual y colectiva para el bien común. Así lo expresa una profesora: “la participación posibilita que los estudiantes hagan comunidad; yo no veo a la escuela sin comunidad; la escuela es un libro abierto a la comunidad” (EP-1).

Las prácticas pedagógicas que se identificaron en esta categoría tienen tres líneas formativas: a) la acción comunitaria y práctica de organización y gestión colectiva de la escuela;

b) la toma de consciencia de las responsabilidades ciudadanas; y c) la participación activa y electiva individual y colectiva en el espacio público de la sociedad. Es por ello que la participación ciudadana y democrática de los estudiantes se ve fortalecida con prácticas como la observada en la E-2, en la que todos tienen, por decisión propia y colectiva, un encargo y una responsabilidad a nivel grupal e institucional. Se trata de tareas colectivas denominadas “comisiones” que surgen de la propuesta abierta y el acuerdo conjunto de estudiantes, profesores, directivos y trabajadores para el mejor funcionamiento de la escuela y de los grupos, en beneficio de toda la comunidad (OBS-3-1°; OBS-5-3°; OBS-7-6°). Los estudiantes proponen y eligen la comisión a la que quieren pertenecer. Las comisiones gozan de gran autonomía y están integradas por tres estudiantes como máximo. A nivel institucional, existen comisiones ya establecidas —aunque ello no constituye impedimento para proponer o establecer nuevas— como la de plantas y el rincón vivo que incluye tortugas, plantas, perros y gatos. También están las de suéteres, baños, basura, cocina, patio y juegos. Como espacios de observación y responsabilidad, las comisiones informan de manera semanal y en la asamblea general se valora el trabajo del grupo a cargo de cada comisión. Es así como en esta escuela “la cooperación se establece como filosofía de vida” (ED-2).

Las comisiones son propuestas abiertas de toda la comunidad, considerando las tareas que nos sirvan para estar mejor todos. Para cuidar el ambiente, para cuidar los libros, para respetar a los otros. Algunas han sido propuestas por las maestras y maestros, por el colectivo. Y otras por los niños y niñas. Todas se cumplen. Los grupos pueden decir ésta comisión me gusta, pero también los maestros. No hay un establecimiento por edad, pero sí hay ciertas consideraciones; los más chiquitos no suben todas las escaleras. Hay grupos que pueden tener las comisiones del salón y varias

de afuera y pelean en la asamblea la comisión que ellos quieren. Llegan a una asamblea general y dicen: “oigan, no están cumpliendo la comisión de ponerle el agua a los perros, entonces nosotros, segundo de primaria, queremos tener esa comisión”. Eso también forma parte de una decisión mucho más democrática. O sea, dejar que ellos decidan y digan “sí la queremos cumplir”. Dejamos que hagan la comisión que se les ocurra y eso hace que se apropien de ellas (ED-2).

Como pudo observarse, además de ejercer la libertad de elección —que “es el corazón de la democracia” (EP-3)— los estudiantes aprenden que sin cooperación no hay mejora colectiva, pues asumen la responsabilidad de llevar a cabo una tarea específica y son conscientes de que su participación es fundamental porque suma a la construcción y mejora del espacio escolar que se comparte.

La práctica que realizan las dos instituciones —en términos del impulso a la participación social— se expresa también en la posibilidad que tienen los estudiantes para proponer, elegir y contribuir activamente en actividades donde se conjuntan diversas áreas del conocimiento. Así, en la escuela se estimula la responsabilidad ciudadana y se anima al estudiante para que proponga —a partir de sus ideas— acciones que tengan una influencia colectiva y puedan llevarse a cabo a través de la participación activa.

Al proponer hacer una manta para ir a una marcha, los niños y niñas experimentan una participación real activa. Ellos pueden participar en actos políticos, diría yo. Están convencidos de que ir a una marcha por el planeta es bueno y van. O a una marcha del 68 y van, de los 43 y van. En tiempo de zapatistas hubo muchas marchas en donde hubo niños de la escuela ahí presentes. ...hay una formación que les permite ir tomando conciencia no sólo de sus derechos, sino de sus responsabilidades ciudadanas (ED-2).

Respecto a la E-1, cabe señalar que, al ser una institución pública, su ámbito de acción en términos del ejercicio participativo en actividades externas se ve un tanto acotado; sin embargo, no es menor el trabajo y el empeño que la institución dedica para que los estudiantes sean partícipes de la toma de decisiones y sus implicaciones. Ya en otras categorías se ha especificado el trabajo pedagógico que realiza la institución, el cual posibilita que los estudiantes en las asambleas tengan una participación crítica, activa y democrática al compartir su punto de vista, como por ejemplo “al solicitar que, al igual que ellos, los maestros lleguen temprano” (OBS-9-AG); o al argumentar en contra de la revisión de mochilas por parte de los profesores y padres de familia. Así lo señaló una niña en su participación en la asamblea general: “en 6ºB acordamos que no queremos revisión de mochilas, sobre todo porque las niñas tenemos cosas muy personales ahí; proponemos que sea entre las niñas del grupo la revisión al llegar en la mañana al salón” (OBS-10-AG); o al decidir si se compra algún tipo de material educativo para los recreos. Por lo tanto, se pone a consideración de la asamblea general y los estudiantes votan por los acuerdos y resoluciones y así aprenden a proponer, a ejercer su derecho a opinar y, en consecuencia, a asumir su responsabilidad y a participar de forma ciudadana. Ejemplo del ímpetu por generar aprendizajes participativos y democráticos en los estudiantes es la siguiente propuesta expresada por un directivo:

Una idea que traigo en mente es cómo construir una pequeña organización de representación de alumnos. Es algo que estoy madurando, que estoy pensando, si fortalece el proyecto democrático que traemos o lo hace más burocrático, o nos seguimos donde estamos... Muchas de las cosas que hacemos en la escuela se definieron en la asamblea escolar y no ha sido cosa sencilla, no tanto con los niños, paradójicamente, es más complicado con los adultos, con los padres de familia e incluso con los propios

maestros, porque los maestros estamos formados de una forma de ser tal, que la autoridad soy yo, ningún alumno me puede decir si estoy bien o estoy mal, y los padres de familia pues ni qué decir, es complicadísimo que un niño le diga a su papá “oye papá, pero yo creo que esto, es esto” y opinar y decir, o sea, hay una formación muy vertical, es el sistema mismo en el que estamos, de arriba para abajo y esto se tiene que modificar, pues el que tiene mayor jerarquía es el que dice y decide. Eso sucede en todos lados, y en la escuela también (ED-1).

Formación ciudadana: principios y valores ético-políticos

Esta es la última de las dimensiones identificadas e incluye aspectos que se traducen en la escuela en prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen por finalidad que los estudiantes aprendan principios y valores desde la individualidad y la colectividad. Al respecto, en el análisis de resultados se identificaron principios y valores ético-políticos —individuales y colectivos— que se ponen en juego para la formación democrática y ciudadana. Si bien, no es posible dar cuenta de todos y cada uno de ellos, se destaca un par de ejemplos que cobran relevancia para el campo de la educación, pues representan lo que en las escuelas visitadas se observó y lo que estas instituciones hacen para contribuir a la construcción de una cultura de la democracia y de los derechos humanos, cuya finalidad es integrar a los individuos en la sociedad. Como se ha dicho, las asambleas grupales y escolares son las prácticas más utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje de la democracia en las dos instituciones observadas. A partir de estas estrategias clave, junto a otras más específicas —el diálogo, los debates, el trabajo cooperativo y solidario, la participación en la convivencia, por mencionar algunas— las escuelas preparan a los estudiantes para ser ciudadanos al focalizar su enseñanza “en los procesos formativos y no solamente en el aprendizaje de conocimientos académicos” (ED-1). Como señaló un docente,

“el que se perdió la clase de Cívica no se perdió de haber aprendido qué dice el artículo uno; se perdió de todo lo demás” (EP-3).

Por ello, en estas instituciones la educación es considerada un proceso intencional y de conciencia que permite el reconocimiento del ser humano, pone en juego las múltiples maneras de ser y de interpretar el mundo y se basa en un sistema de valores que necesariamente define el ideal de ser humano que se busca formar. Ciertamente, en la escuela los estudiantes aprenden a desarrollar actitudes y habilidades para la vida y en las instituciones observadas, más que aprenderlas, las viven y las experimentan. Tal como lo expresa uno de los directivos:

Pensar que el ciudadano es a partir de la mayoría de edad y que de repente ya cuando creció, ya es ciudadano y ejerce, es un gran error. No se puede llegar a ser ciudadano si no se prepara para ello, y el primer espacio social diverso a la familia es la escuela. Y la escuela necesita vivir eso de manera importante porque es la primera vez que se encuentran con otros, con otros universos, con otras cosmovisiones. Y eso los va a formar muchísimo. Entonces yo creo que formarte a la democracia pasa por las comisiones que se tienen, la responsabilidad para la escuela, las asambleas escolares, los acuerdos y reglamentos de los niños y las niñas, los nuevos que se les ocurren. Las propuestas que ellos hacen y que emprenden y que revisan y que evalúan en conjunto. Pasa por experimentar socialmente qué pasa si yo propongo esto y lo llevo a cabo. Yo creo que la formación ciudadana parte por un clima, no por contenidos, no por definir los valores, no por decir qué es honestidad, qué es justicia. Tiene que ver con vivirlo por la edad de los niños. A lo mejor un día llegamos a tener nociones y concepciones muy avanzadas de lo que es justicia y equidad, pero cuando son pequeños lo tienen que vivir y tienen que ser capaces de poder enfrentarse a su percepción de lo que es injusto y defenderlo en una asamblea general y argumentar por

qué eso es injusto. Y además escuchar lo que dicen otros acerca de su percepción de injusticia para poder crecer en eso. Yo creo que la formación ciudadana parte más de eso, de un clima que se vive en la escuela que es vital para poder aprender (ED-2).

En tal sentido, la formación ciudadana se potencia a partir de prácticas colectivizantes en donde los estudiantes ponen en común sus ideas y aprendizajes y al mismo tiempo están abiertos para aprender de otros. Es el caso de la E-1, que genera espacios para la lectura en colectivo a partir de prácticas como el café literario grupal e intergrupal, cuya finalidad es que los niños compartan con sus compañeros y con otros estudiantes el libro que están leyendo por placer, y no por obligación. Dicha práctica, que “se realiza en todos los grupos y el maestro genera las condiciones favorables y motivantes para la lectura, se lleva a cabo cada 15 días en cada salón, y además de los alumnos también pueden participar los padres de familia” (EP-5). En la modalidad intergrupal, el café literario es una práctica por demás interesante, ya que los niños de 1° a 3° y de 4° a 6° se reúnen bimestralmente en un salón y comentan un mismo libro que todos leyeron. “La experiencia es muy rica, pues existen diversos puntos de vista de niños de distintas edades y ello acrecienta el interés por la lectura y por compartir lo que piensan, lo que sienten, a partir de sus experiencias de vida” (EP-4).

En [la formación ciudadana] se conjunta la práctica de valores: el trabajar colaborativamente; el ser solidarios; el respetar; el tener responsabilidades; el ser demócrata. Este tipo de valores se conjuntan en el proyecto escolar para que el estudiante comprenda su realidad e intervenga en ella. También algunas líneas formativas académicas son importantes para nosotros, por ejemplo, la lectura y la escritura son dos partes sustanciales de la formación ciudadana (ED-1).

Cabe destacar que, si bien en ambas instituciones el valor de la colectividad se hace realidad en la práctica docente, en el caso de la E-2 los profesores comparten un esquema de docencia por disciplina transversal. Es decir, cada docente trabaja “con la disciplina que le es más significativa y en la que es más experto. Eso nos ha permitido entender que somos un colectivo en serio. No una isla en cada salón” (ED-2). Por ello, “los niños y las niñas de esta escuela tienen muchos maestros” (ED-2). Esto enriquece sin duda a la institución, pues hace que “el consejo técnico permita retroalimentar a quien está con el grupo y a los que interactúan con ese niño” (ED-2).

Por último, vale la pena centrar la mirada en la E-1, donde la formación ciudadana se configura a partir de la transversalidad, en el quehacer cotidiano dentro del aula y desde formas específicas, como el trabajo por proyectos. Se trata de pensar en escenarios morales emergentes que involucran temas como los derechos humanos y algunas de sus problemáticas: discriminación, inmigración, violencias de género, entre otras, y la formación en valores ético-políticos que influyen para su atención y prevención. Son temas que se discuten en el aula y cuyo tratamiento no se limita a un saber informativo; por el contrario, se potencia la enseñanza de valores que consideran la discusión razonada, la promoción de la autonomía moral, el fomento de las decisiones colectivas e incluso las experiencias de vida.

CONSIDERACIONES FINALES

Con la información recabada en el trabajo de campo realizado, y a partir de la contrastación de la información con los elementos conceptuales planteados en la primera parte de este trabajo, es posible advertir algunas consideraciones. Las escuelas analizadas constituyen un ejemplo válido de prácticas pedagógicas alternativas en la enseñanza para la democracia y en la formación ciudadana. Se trata de instituciones, una pública y una privada, que

sin contrariar el marco formal de la educación básica posibilitan el desarrollo de novedosas formas para educar en la ciudadanía a través del ejercicio mismo de la democracia en la escuela.

Los elementos que se encontraron en términos de la dimensión de la democracia sobresalen por tres características: a) la convicción de que la democracia se aprende y es posible vivirla en la escuela; b) el reconocimiento del diálogo como una vía privilegiada para la libre expresión y la construcción de consensos; y c) la importancia de integrar en el aula procesos de debate y toma de decisiones colegiadas. Las características antes señaladas se observan en las asambleas de ambas escuelas, en las que las niñas y los niños son parte de la toma de decisiones de sus instituciones a través del diálogo y verifican el cumplimiento de los acuerdos construidos entre todos y todas.

A su vez, en la dimensión de la ciudadanía es posible resaltar cuatro elementos: a) la evidencia de que el ciudadano se construye y es resultado de la acción cotidiana; b) la influencia positiva de ampliar el aprendizaje de la ciudadanía a la familia, a la comunidad y a la sociedad; c) el impulso de prácticas educativas que desarrollen el pensamiento crítico; y d) una formación orientada a la justicia. Todo ello se constata en la E-2 a través de la lectura, análisis y discusión de documentos normativos, noticias y temas sociales, y en la E-1 a través del recreo, en el que las niñas y los niños, en conjunto con otros miembros de la comunidad educativa, construyen acuerdos para promover una convivencia armónica, así como el respeto y el cuidado a las y los otros.

Por su parte, en la tercera dimensión se rescatan dos características: a) las ventajas de integrar lo común con lo diverso en la ciudadanía inclusiva; y b) la importancia del cuidado del medio ambiente. Esta dimensión se verifica en la E-2 a través de los proyectos emprendidos para que las y los niños se involucren, por ejemplo, en el cuidado de los

animales y del minivivero, así como en la reducción de residuos; y en la E-1 a través de las prácticas pedagógicas que buscan comprender y abrazar la diversidad, como el trabajo diferenciado.

En la cuarta dimensión destacan cuatro elementos: a) el ejercicio participativo como detonante en la enseñanza de la democracia y la formación ciudadana; b) el desarrollo del aprendizaje cooperativo y de servicio hacia la comunidad; c) la capacidad de concretar propuestas en acciones; y d) prácticas para la mejora de la convivencia, la democracia y la construcción de un orden social más justo. Lo anterior se ejemplifica en las escuelas por medio de las comisiones en las que las niñas y los niños tienen libre elección y participan en pro del bienestar común (E-2) y en las asambleas escolares (E-1).

La quinta dimensión advierte dos aspectos: a) la práctica de valores y actitudes para la democracia y la ciudadanía; b) la experimentación y desarrollo de procesos deliberativos. Estos aspectos se materializan a través del café literario y el trabajo por proyectos, que constituyen prácticas que promueven el trabajo colectivo (E-1) y el trabajo docente disciplinario transversal (E-2).

En suma, el propósito planteado en este trabajo de adentrarse en las características de la educación para la democracia y la

formación ciudadana se cumplen para las dos escuelas observadas. No obstante que cada una de ellas posee diferencias en cuanto al nivel sociodemográfico, económico y de capital cultural, entre otras, comparten una agenda educativa en términos de educar en principios democráticos y ciudadanos. En este sentido, en ambas escuelas pudo observarse un impulso a prácticas pedagógicas que no se limitan al estudio contemplativo de lo normativo, pues promueven, desde sus particularidades, el ejercicio de la democracia y la ciudadanía a través de la participación, la libre elección, el análisis, la discusión y construcción de acuerdos en conjunto, el sentido de pertenencia, la justicia, el respeto y el autocuidado y el cuidado a las y los otros, así como el bienestar común, entre otros aspectos.

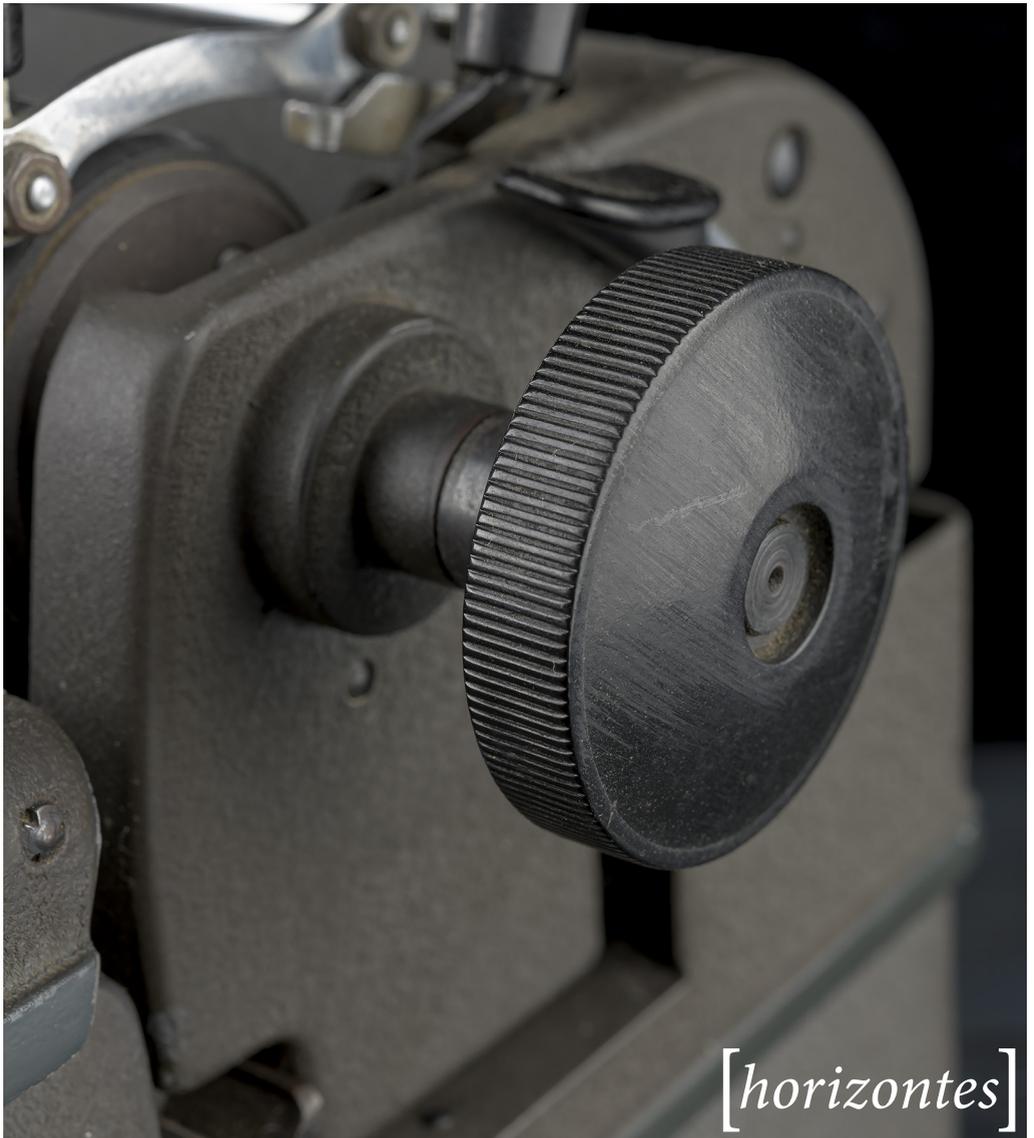
No se trata de ejemplos que se puedan transferir de una manera automática a la compleja situación de las escuelas de educación básica en México, y menos aún se trata de pretender uniformar los muy diferentes sistemas público y privado entre sí. Lo que se ha procurado hacer es resaltar las características comunes en las que confluyen las dos instituciones educativas. Se trata de un acercamiento que, lejos de plantear conclusiones últimas, se pone a la consideración de la comunidad estudiosa de la educación.

REFERENCIAS

- APPLE, Michael (2008), *Ideología y currículum*, Madrid, Akal.
- CASANOVA, Hugo (2020), "La lucha magisterial contra la reforma educativa 2012-2018: hacia un proyecto alternativo de educación", en Miguel Ángel Ramírez (coord.), *Las luchas de la CNTE: debates analíticos sobre su relevancia histórica*, México, UNAM-PUEDJS/INEHRM, pp. 185-202.
- COLL, César y Emilio Sánchez (2008), "Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación", *Revista de Educación*, núm. 346, pp. 15-32, en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72033/00820083000168.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 19 de julio de 2020).
- COOPER, Frederick (2019), *Ciudadanía, desigualdad y diferencia. Una perspectiva histórica*, México, Crítica.
- COX, Cristian (2010), *Informe de Referente Regional. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo-Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas.
- COX, Cristián, Rosario Jaramillo y Fernando Reimers (2005), *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo-Departamento de Desarrollo Sostenible.

- DEWEY, John (1989), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.
- DEWEY, John (2001), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- Escuela Activa Paidós (2019a), *Programa escolar de mejora continua, 2019-2020*, México.
- Escuela Activa Paidós (2019b), *Proyecto Educativo Paidós, 2019-2020*, México.
- Escuela Leonardo Bravo (2019), *Programa escolar de mejora continua, 2019-2020*, México.
- GARCÍA Salord, Susana y Liliana Vanella (1992), *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI.
- GARCÍA Cabrero, Benilde, Javier Loredó y Guadalupe Carranza (2008), “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, pp. 1-15, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/200/1274?inline=1> (consulta: 19 de diciembre de 2020).
- HAHN, Carole (1998), *Becoming Political. Comparative perspectives on citizenship education*, Nueva York, State University of New York Press.
- ICHILOV, Orit (2013), “Patterns of Citizenship in a Changing World”, en Orit Ichilov (ed.), *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*, Nueva York, Routledge, pp. 11-27.
- Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIPAC) (2016), *El paradigma Paidós: otra forma de pensar la escuela*, tomo I, México, IIPAC.
- KEMMIS, Stephen (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- PÉREZ Ornelas, María Isabel (2016), “Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 46, núm. 2, pp. 99-122. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.2.182>
- PICARELLA, Lucía y Emiliana Mangone (2020), “Europa y América Latina: educación a la democracia para una nueva ciudadanía”, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 36, núm. 93, pp. 153-178, en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7621427.pdf> (consulta: 19 de junio de 2021).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004), *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Buenos Aires, PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)/Organización de Estados Americanos (OEA) (2010), *Nuestra democracia*, México, Fondo de Cultura Económica/PNUD/OEA.
- SÁEZ-Rosenkranz, Isadora (2019), “Formación ciudadana en la enseñanza de la historia en educación básica. Análisis y propuesta didáctica”, en Cristián Orellana, Rodrigo Salazar y Viviane Hasse (eds.), *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias*, Santiago de Chile, RIL Editores, pp. 66-82.
- SANTOS Guerra, Miguel Ángel (1999), “Democracia escolar o el problema de la nieve frita”, en Congreso Internacional de Didáctica (ed.), *Volver a pensar la educación*, vol. I: *Política, educación y sociedad*, Madrid, Morata, pp. 128-141.
- STAKE, Robert (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TONUCCI, Francesco (2009), “¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?”, *Investigación en la escuela*, núm. 68, pp. 11-24.
- TORNEY-Purta, Judith, John Schwille y Jo-Ann Amadeo (eds.) (1999), *Civic Education Across Countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- ZABALA, Antoni (2000), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó.

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural

LÁZARO LIUSVANYS BLANCO FIGUEREDO*
KATERIN ELIZABETH ARIAS ORTEGA**

El artículo discute argumentos alternativos sobre la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural, desde una perspectiva decolonial, como una forma de contrarrestar la concepción occidental de evaluación escolar en contextos indígenas e interculturales. Las preguntas que guían esta discusión tienen relación con identificar cuáles son los requerimientos metodológicos del proceso de evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural; y cuáles son las potencialidades metodológicas de la evaluación dialógica para la formación de personas en contexto de diversidad social y cultural. El artículo está fundamentado en un análisis de contenido de literatura académica de perspectiva intercultural referente a la evaluación escolar. La información recopilada y sistematizada se analiza con base en los referentes epistemológico, pedagógico y psicológico. Los principales resultados muestran la urgencia de sistematizar la comunicación dialógica como opción didáctica en los procesos de evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural.

The present article discusses alternative arguments about school evaluation in the context of social and cultural diversity from a decolonial perspective, as a way to counteract the Western conception of school evaluation in indigenous and intercultural contexts. The questions that guide this discussion are related to identifying the methodological requirements of the school evaluation process in the context of social and cultural diversity, and the methodological potentialities of dialogical evaluation for the formation of people in the context of social and cultural diversity. To achieve this, we used a qualitative methodology, based on a content analysis of academic literature from an intercultural perspective regarding school evaluation. The information collected and systematized is analyzed based on epistemological, pedagogical, and psychological references. The main results show the urgency of systematizing dialogic communication as a didactic option in school evaluation processes in the context of social and cultural diversity.

Palabras clave

Decolonialidad
Evaluación escolar
Diversidad social y cultural
Evaluación dialógica
Contexto indígena
Comunicación oral

Keywords

Decoloniality
School assessment
Social and cultural diversity
Dialogical evaluation
Indigenous context
Oral communication

Recibido: 13 de mayo de 2021 | Aceptado: 8 de noviembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60546>

* Tesista de Doctorado de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Máster en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación intercultural; innovación educacional; formación de profesores. Publicación reciente: (2022, en coautoría con K. Arias-Ortega), "Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas", *Formación Universitaria*, vol. 15, núm. 2, pp. 71-82. CE: lblancof78@gmail.com

** Profesora Asociada del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación e interculturalidad; intervención educativa intercultural. Publicación reciente: (2022, en coautoría con E. Ortiz), "Intervenciones educativas interculturales en contextos indígenas: aportes a la descolonización de la educación escolar", *Revista Meta: Avaliação*, vol. 14, núm. 42, pp. 193-217. CE: karias@uct.cl

INTRODUCCIÓN¹

Los sistemas educativos escolares a nivel mundial se han caracterizado, en general, por ser coloniales, estandarizados y descontextualizados de la realidad social, cultural y territorial propia de la población que atienden. Por ejemplo, Latinoamérica es una región geopolítica que se caracteriza por una composición étnica heterogénea, en la cual los pueblos indígenas constituyen agrupaciones culturalmente significativas, pues poseen sus propios marcos epistémicos para comprender y explicar el mundo (Salazar *et al.*, 2015; Quintriqueo *et al.*, 2021). La base epistémica de los conocimientos indígenas contribuye con su riqueza social, cultural, lingüística y espiritual al desarrollo de la sociedad en los ámbitos de salud, justicia, relación con el medio ambiente y educación. Sin embargo, la sociedad colonial ha negado e invisibilizado sistemáticamente los conocimientos indígenas en los distintos ámbitos, y con ello le ha negado a estos pueblos la posibilidad de relacionarse de manera simétrica con el conocimiento eurocéntrico occidental, por ejemplo, en la educación escolar (Arias-Ortega *et al.*, 2018).

En ese sentido, el ocultamiento de la diversidad social y cultural en la educación escolar ha generado un racismo sistemático frente a los pueblos indígenas y grupos subalternizados a los cuales se les considera inferiores cognitivamente, o como razas insuficientemente evolucionadas (Mampaey y Zanoni, 2015; Zañartu *et al.*, 2017; Mora, 2019). Sostenemos que esta supuesta inferioridad se ha transversalizado en el sistema educativo escolar a través del menosprecio sistemático a sus marcos epistémicos propios, mismos que en la evaluación escolar se han deslegitimado por no ser científicos y a los que sólo se les atribuye sentido común (Grosfoguel, 2011). De esta manera, desde la sociedad hegemónica se sitúa al indígena como un “otro”, “no científico”, en una posición de

barbarie que justifica el esfuerzo de civilizarlo en la educación escolar, tanto en el ámbito religioso como en el de la formación en el “conocimiento verdadero” de corte eurocéntrico occidental (Dussel, 2001; Galindo, 2014). Es sabido que en los sistemas educativos escolares se busca la homogeneización de los sujetos que se forman, independientemente de su diversidad social y cultural, y para ello se les despoja de su sistema de conocimientos propios para reemplazarlo por el conocimiento eurocéntrico.

En esa perspectiva, los pueblos indígenas y grupos subalternizados a nivel mundial han comenzado con demandas y cuestionamientos al Estado en general —y a la sociedad hegemónica en particular— para repensar la sociedad y sus instituciones, desde un pluralismo epistemológico intercultural que responda a la diversidad social, cultural y lingüística que interactúa en el marco escolar (Zambrana, 2014; Salazar, *et al.*, 2015). El pluralismo epistemológico intercultural es entendido como la diversidad de saberes y conocimientos que existen en la sociedad; entre éstos no prevalece sólo una interpretación de la realidad universal, sino que las diversas interpretaciones dependen de los marcos conceptuales que sustentan los diferentes sujetos que entran en interacción (Olivé, 2000; Zambrana, 2014). Así, el pluralismo epistemológico intercultural en contextos educativos de diversidad social y cultural implica la coexistencia de diferentes maneras de conocer, saber e intervenir en el mundo que son legítimos y que, al entrar en diálogo e interacción, permiten construir un conocimiento en común (Galindo, 2014). Desde este pluralismo epistemológico intercultural se busca poner en tensión los conocimientos indígena y eurocéntrico occidental para que, en su negociación y articulación, se pueda construir un proyecto común, principalmente en el área de la evaluación escolar, desde una perspectiva intercultural.

En el marco de este artículo, nos centramos en la enseñanza y aprendizaje en la educación

¹ Este resultado de investigación se enmarca en el proyecto FONDECYT de iniciación No 11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

escolar, proceso en el cual cobra gran relevancia la crítica de los pueblos indígenas hacia la evaluación escolar en contextos indígenas. Las voces de dichos pueblos cuestionan la evaluación escolar como un mecanismo que se ha centrado en el logro de aprendizajes estandarizados, que todavía se entiende desde una concepción tradicional y técnica en su aplicación en el aula y que no necesariamente da cuenta de los aprendizajes logrados por los estudiantes (Del Pino *et al.*, 2018). También en el ámbito de las ciencias sociales y humanas se ha generado una serie de críticas y cuestionamientos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo escolar en contextos indígenas.

La evaluación tradicional escolar es producto de un paradigma técnico que no considera la diversidad social y cultural de los estudiantes que atiende, ni el marco social, cultural, lingüístico y territorial en el que se sitúan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Treviño, 2006). En ese sentido, históricamente la evaluación educativa se concibe desde un paradigma cuantitativo que busca el control social y la medición; y que genera la exclusión de los elementos culturales y sociales propios de los pueblos indígenas (Mora, 2019; Borri-Anadon y Russo, 2020). En contraste con lo anterior, una evaluación contrahegemónica pertinente a la realidad sociocultural de estudiantes indígenas y no indígenas debe fundamentarse en la palabra (Freire, 2005) como el elemento mediador (Vygotsky, 1979) entre evaluadores y evaluados. El carácter dialógico le añadiría a la evaluación escolar, desde el conocimiento indígena, una dinámica más interactiva, mejor contextualizada.

El objetivo del artículo es dar cuenta de la urgencia de sistematizar la comunicación dialógica como opción didáctica en los procesos de evaluación escolar en contextos de diversidad social y cultural. Derivado del planteamiento anterior surgen las siguientes interrogantes epistémicas: ¿cuáles son los requerimientos metodológicos del proceso de evaluación esco-

lar en contexto de diversidad social y cultural?, y ¿cuáles son las potencialidades metodológicas de la evaluación dialógica para la formación de personas en contextos de diversidad social y cultural? La información que se presenta está fundamentada en un análisis de contenido de literatura académica de perspectiva intercultural referente a evaluación escolar. La información recopilada y sistematizada se analizó a partir de los fundamentos teóricos siguientes: en el orden epistemológico se asumió la teoría postcolonial (Dussel, 2001; Quijano, 2014; De Sousa, 2018); como fundamento pedagógico se retomó la pedagogía dialógica (Matusov, 2009; Ferrada y Del Pino, 2018) y dentro de este marco pedagógico se trabajó desde el enfoque educativo intercultural mapuche, como elemento que aporta a la ejemplificación de la evaluación dialógica en la realidad indígena. En el marco psicológico se asumió el constructivismo (Vygotsky, 1979).

CARÁCTER EUROCÉNTRICO DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR EN CONTEXTO INDÍGENA

La evaluación en el sistema educativo escolar históricamente se ha caracterizado por su mirada técnica y tradicional de corte eurocéntrico occidental. Harris (1990) y Vass (2018) han mostrado que las concepciones occidentales de evaluación escolar son aplicadas de forma estandarizada a estudiantes indígenas y no indígenas, por lo que entran en oposición epistémica con los tipos de conocimientos y los estilos de aprendizaje desarrollados por las personas indígenas en su marco cultural, social y familiar. En ese sentido, diversas investigaciones educativas nacionales e internacionales (Mellado y Chaucono, 2015; Harrison y Sellwood, 2016; Donovan, 2016; Morong y DesBiens, 2016; Martin *et al.*, 2017) han argumentado que los estudiantes indígenas aprenden de forma distinta a los alumnos de cultura eurocéntrica occidental. Lo anterior debido a que, en el marco familiar y comunitario, los escolares indígenas

se apropian de significados sobre la realidad, fundamentados en bases epistémicas, ontológicas y metodológicas distintas a las establecidas por la cultura occidental.

En el marco de la educación colonial prevalece en las comunidades educativas, mayoritariamente, la creencia monocultural positivista de considerar a la evaluación escolar como un mecanismo de punición, control y medición de los aprendizajes (Mellado y Chaucono, 2015; Mora, 2019). En consecuencia, en la mayoría de las instituciones educativas el proceso de evaluación se ha reducido a la comprobación y calificación técnica del aprendizaje y en gran medida se desestiman las implicaciones formativas y desarrolladoras de la personalidad de los estudiantes en el ámbito educativo y emocional (Stake, 2006). Así, la evaluación escolar se ha convertido para los docentes en la forma objetiva de juzgar el resultado obtenido por los estudiantes en los aprendizajes, mientras que para los estudiantes significa cumplir la meta de finalizar un periodo académico.

El poder colonial de la pedagogía occidental ha llevado a confundir evaluación escolar con calificación; otorgar una nota en un examen no abarca la totalidad del proceso de evaluación escolar. Medir no es evaluar. Mientras que la medición proporciona datos en relación con una serie de planteamientos en un momento dado; la evaluación escolar implica un conjunto de acciones educativas que realizan en conjunto los agentes formadores y en formación para observar, recopilar, describir, analizar e interpretar información relevante respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Lo anterior tiene el propósito de valorar y reflexionar sobre los resultados obtenidos, para tomar las decisiones que permitan desarrollar de forma sistemática la formación integral de los estudiantes y retroalimentar los procesos de enseñanza (Stake, 2006; MINEDUC, 2018).

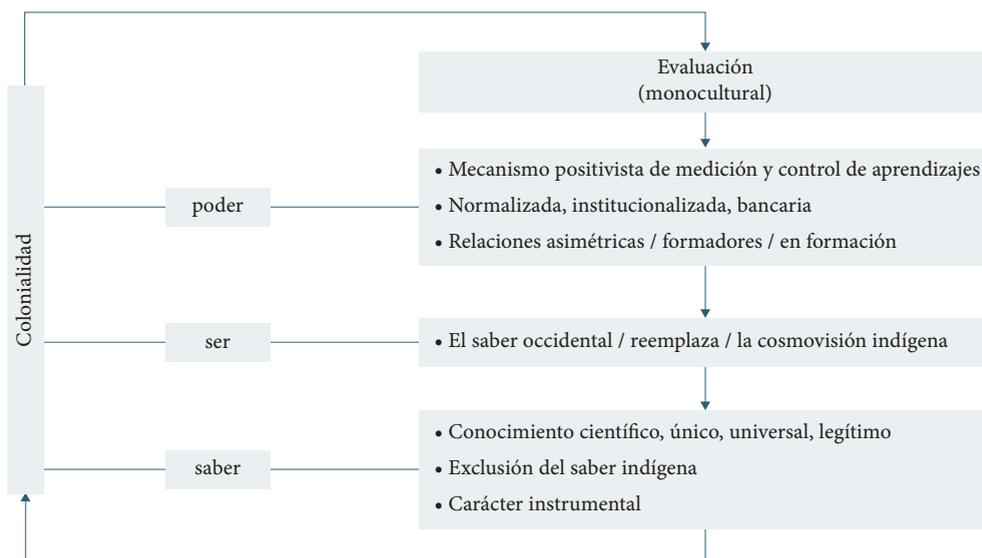
En relación con lo anterior, en el contexto educativo colonizado no se asume la evaluación como un recurso formativo para el

aprendizaje, sino más bien como una forma de segregación y medición de los estudiantes acorde con su origen sociocultural; debido a ello, los no indígenas tendrán mejores resultados académicos respecto de los indígenas (Ferrada y Del Pino, 2018). En ese sentido, es urgente analizar la forma en que se evalúa el éxito en el aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y pluralista que tenga en cuenta el carácter formativo del proceso. Una concepción formativa de la evaluación aprovecha las posibilidades culturales individuales y colectivas para desarrollar en los estudiantes metas educativas sustentadas en el contexto de su cultura. Así, una educación pluralista cimentada en una evaluación contrahegemónica puede garantizar que los estudiantes indígenas y no indígenas transiten de forma progresiva de la dependencia cognoscitiva del formador, a la independencia cultural.

Analizar el proceso de evaluación educativa en contexto de diversidad social y cultural implica abordarla desde un enfoque decolonial (Mignolo, 2003; Bishop *et al.*, 2010; Chilisa, 2012; Quijano, 2014; Smith, 2016; Cram y Mertens, 2016). Para ello se toman como base las tensiones epistémicas indígena-occidental (Fig. 1), en la perspectiva triangular de la colonialidad: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser (Castro y Grosfoguel, 2007; Yangali, 2017; Ortiz y García, 2018).

La evaluación escolar desde la colonialidad del poder consiste en “una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica, colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes” (Quijano, 2014: 799). De ese modo, el discurso monocultural de la evaluación escolar eurocéntrica pasó a convertirse en un mecanismo de control social que opera a través de la imposición de normas estatales e institucionales para legitimar el saber asociado al poder colonial y se atribuye la facultad de descalificar aquellos saberes distintos a los occidentales. Así, el modelo de evaluación monocultural basado en exámenes escritos individuales, con

Figura 1. Evaluación colonial en contexto indígena



Fuente: elaboración propia.

las calificaciones como prioridad, ignora los saberes culturales del estudiantado indígena (Mellado y Chaucono, 2015).

En ese contexto, la evaluación escolar colonial ha cumplido una función histórica de dominación y reproducción del poder al ser utilizada como elemento sancionador de acciones proindígenas, o de reconocimiento de determinadas actitudes eurocéntricas en los estudiantes. Esa limitación del proceso de evaluación ha conllevado a la pérdida de sentido de las evaluaciones escolares para la mayoría de los pueblos originarios de la región latinoamericana, los cuales, en su mayoría, interpretan a los exámenes como otro instrumento ideológico utilizado por la cultura dominante para imponer los valores y estilos de vida occidentales, en detrimento de la diversidad.

LA COLONIALIDAD DEL SER Y EL SABER A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR

La otra perspectiva de la colonización del proceso de evaluación es la colonialidad del ser (Fig. 1), que se basa en la instauración de un discurso educativo reproductor del poder y el

saber colonial en la escuela (Mignolo, 2003). Esto implica que el proceso de evaluación escolar niegue la subjetividad indígena e intente sustituirla por los esquemas de pensamiento y las representaciones de la realidad eurocéntricas. Nuevamente en línea con Mignolo (2003), la colonialidad del ser está asociada a la pérdida progresiva del conocimiento y la sabiduría originaria para remplazarlos por lenguajes, fenómenos culturales e identidades vinculados al poder dominante. En relación con lo anterior, Stoffer (2017) sostiene que el modelo occidental de evaluación escolar no ayuda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en perspectiva intercultural en las aulas, ni a perfeccionar el funcionamiento de las escuelas en contexto de diversidad social y cultural. En esa línea de ideas, Cram y Mertens (2016) plantean que las evaluaciones escolares aplicadas en la actualidad en entornos de diversidad social y cultural carecen de la estructura intercultural y de los requerimientos contextuales necesarios para medir el nivel de desempeño real de los estudiantes indígenas.

Con relación a la colonialidad del saber (Fig. 1), la colonización de la evaluación

escolar “plantea la monopolización y dominación de un solo conocimiento y saber, que es el de la cultura dominante” (Iño, 2017: 119). La colonialidad del saber significa, desde el punto de vista epistemológico, la exclusión de los saberes y las formas propias de evaluación de los pueblos indígenas de los currículos escolares, pues responden a cosmovisiones educativas opuestas al carácter instrumental que ha adquirido la evaluación en el contexto escolar. Debido a lo anterior, en las escuelas —instituciones organizadas a partir del pensamiento educativo europeo— se niegan otras formas de conocer, interpretar y evaluar la realidad que no sean las reconocidas bajo las premisas del saber científico (Osorio, 2018).

Autores como Pearce y Williams (2013), Marilaf (2017) y Miller (2018) han señalado que es un error ético aceptar el conocimiento colonial occidental como la única expresión cultural legítima y universalmente válida, a partir de la cual se deba comparar el nivel de aprendizaje adquirido por los estudiantes indígenas y no indígenas. En ese sentido, Martin *et al.* (2017: 6) sostienen que

...ya no es aceptada la idea de que la inteligencia sea una aptitud única e innata que puede ser capturada por una prueba diseñada para medir habilidades, ajustadas a la cultura occidental. La inteligencia se ha reconceptualizado y es considerada una facultad subjetiva y dinámica, vinculada al contexto de los individuos. Por lo tanto, se entiende que la inteligencia tiene múltiples significados, lo que permite reconocer sus diferencias de manera más inclusiva y no deficitaria.

De estas ideas se desprende que el desarrollo de las facultades humanas no está asociado sólo a la transmisión y apropiación de conocimientos, como se ha interpretado en la escuela eurocéntrica, sino que es una construcción personal que emerge de la creación y el fomento de situaciones de aprendizaje, como ocurre en las culturas indígenas.

Otro aspecto asociado a la colonialidad del poder, del saber y del ser, muy cuestionado en las evaluaciones escolares que se aplican en contextos de diversidad social y cultural, es el carácter estandarizado de los instrumentos y formas de evaluación. Tales instrumentos son diseñados desde una lógica epistémica hegemónica, en ocasiones sin considerar el criterio de los profesores e investigadores, de la familia y los líderes comunitarios que actúan en el contexto indígena (Stuardo, 2017). Como resultado, según Stoffer (2017) y Fernández y Hauri (2018), los instrumentos de evaluación de origen occidental poseen debilidades en términos de validez y confiabilidad para medir el aprendizaje de los estudiantes de dichos contextos.

El proceso de evaluación escolar colonial de carácter positivista, centrado sólo en medir, calificar y ordenar en rangos de notas los contenidos conceptuales adquiridos por los estudiantes, indiscutiblemente “concentra bajo su hegemonía todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura y, en especial de la producción del conocimiento” (Quijano, 2014: 787). Por tal motivo, a los instrumentos de comprobación de los aprendizajes se debe integrar la trascendencia de la palabra oral para que los contenidos propios de los estudiantes indígenas, aprendidos en las relaciones sociales y en las experiencias de vida, adquieran significado en el marco escolar.

En consecuencia, la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural fundamentada en la colonialidad del poder, el saber y el ser se caracteriza por la aplicación estandarizada de pruebas objetivas, es decir, de exámenes monoculturales, dirigidos, en lo fundamental, a cuantificar, calificar y comparar con el conocimiento científico occidental los aprendizajes adquiridos por los estudiantes indígenas y no indígenas. Lo anterior nos plantea la urgencia de analizar otras perspectivas de evaluación escolar de mayor convergencia entre la cultura escolar y la indígena, como podría ser una evaluación decolonial sustentada en un paradigma dialógico de intercambio multilateral.

DE LA EVALUACIÓN COLONIAL UNILATERAL A UN INTERCAMBIO MULTILATERAL ENTRE SUS ACTORES

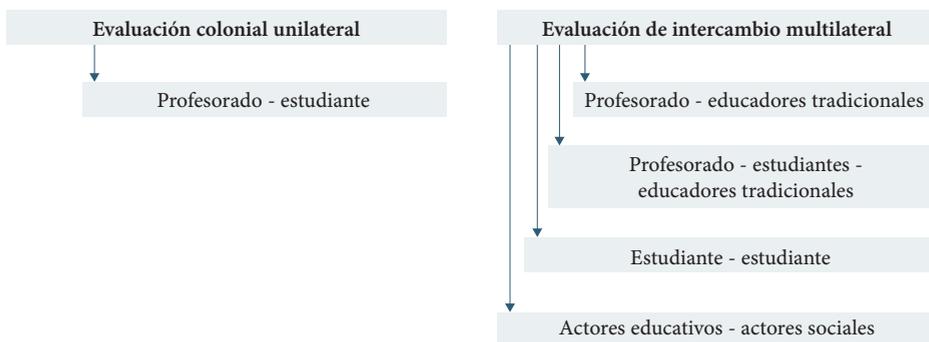
Los estudios consultados (Cavino, 2013; Cram y Mertens, 2016; Bowman-Farrell y Lunaape, 2018; Del Pino *et al.*, 2019) coinciden en que la evaluación escolar colonial, planificada desde la lógica hegemónica occidental —en la que lo “diverso” es invisibilizado y negado, al no estar normalizado e institucionalizado— es un mecanismo que perpetúa las relaciones asimétricas entre los agentes formadores y en formación. De esa forma, la evaluación se limita a determinar si el contenido instruido por el profesorado —rectores del proceso— ha llenado los espacios desprovistos de conocimiento de los aprendices, centro del proceso (Freire, 2005). Lo anterior conduce a relaciones educativas entre el evaluador y el aprendiz ajustadas a una interacción unilateral en la cual el profesorado posee una posición de poder frente al conocimiento. Ese tipo de enseñanza bancaria y unidireccional, ampliamente criticada en la literatura científica, pero usual en los procedimientos de evaluación occidental, no permite que se integre a la autoevaluación del estudiante el saber propio, el cual es relegado, negado o invisibilizado. Desde el punto de vista ontológico, ese tipo de evaluación colonial unilateral consolida

relaciones educativas asimétricas entre los enseñantes y los aprendices, lo que conlleva a la pérdida del sentido del proceso de evaluación escolar para estudiantes y familias indígenas.

Vygotsky (1979) sostiene que las personas construyen el conocimiento en la interacción social con otros sujetos, por tanto, el saber aparece primero en un nivel interpsicológico, en la interacción con las personas, y más tarde surge a nivel intrapsicológico, es decir, en la intersubjetividad del individuo. Lo anterior sugiere que el aprendizaje es una construcción sociocultural de los distintos actores educativos que ejercen influencias educativas en los estudiantes. Si esto es así, el proceso de evaluación del aprendizaje no debe limitarse a la interacción unilateral del profesorado con el estudiante, a través de la aplicación de pruebas objetivas y exámenes escritos desprovistos de diálogo y de interacción social.

En relación con lo anterior, sostenemos que el proceso de evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural debe describir una experiencia de intercambio multilateral de saberes y conocimientos con el mismo sentido y significado para el profesorado, los estudiantes indígenas y no indígenas, los educadores tradicionales, la familia y los líderes comunitarios, con base en la colaboración y cooperación (Fig. 2). En ese sentido, se precisa que la evaluación escolar sea un juicio

Figura 2. Propuesta de intercambio multilateral para la evaluación en contexto indígena



Fuente: elaboración propia.

pedagógico que emiten los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, enmarcados en un contexto cultural de vida que engloba una valoración integral de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales con relación al avance formativo de los estudiantes.

El proceso de evaluación escolar de intercambio multilateral sostiene la urgencia del intercambio de saberes y conocimientos entre profesores y educadores tradicionales (Fig. 2), quienes se caracterizan por haber sido formados desde dos lógicas educativas diferentes: la occidental y la indígena. De esta manera, el intercambio entre el profesorado y los educadores tradicionales permite negociar, cuestionar y poner en tensión las concepciones sobre la evaluación y sus finalidades educativas, tanto desde el medio escolar como desde el familiar.

Asimismo, el intercambio multilateral implica tomar en consideración la interacción que surge entre profesores, estudiantes y educadores tradicionales (Fig. 2); estos últimos establecen una relación educativa intercultural basada en los saberes y conocimientos educativos propios, producto de su educación familiar, que entra en contacto y choque con el conocimiento escolar. Esto implica la necesidad de asociar al currículo escolar las formas de educación familiar indígena como elementos didácticos; es decir, se debe instaurar sobre el terreno una enseñanza de la negociación, la investigación y el compromiso intercultural que posibilite que la evaluación incorpore las necesidades de desarrollo de todas las culturas implicadas.

Finalmente, el intercambio multilateral en la evaluación escolar releva la necesidad de promover el intercambio entre estudiantes indígenas y no indígenas (Fig. 2), en tanto son pares que tienen concepciones, comprensiones y significados propios en el marco de la coevaluación. Este tipo de intercambio entre estudiantes representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje desde los marcos de referencia propios que entran en interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

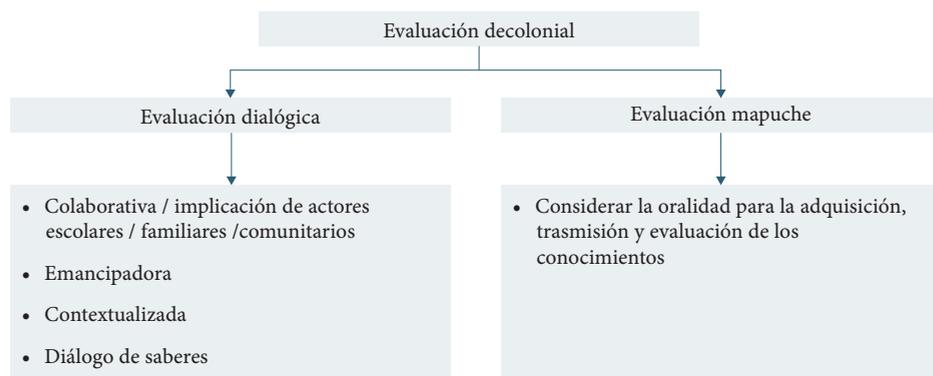
En este orden de ideas, Scott (2010) sostiene que las circunstancias históricas y sociales en las cuales se produce la evaluación escolar (relación saber-familia; familia-comunidad; comunidad-saber) debe garantizar un resultado que sea comprensible para todos los actores que participan en el proceso de formación del estudiante. El proceso de evaluación escolar de intercambio multilateral implica la necesidad de establecer un intercambio de saberes y conocimientos entre los actores del medio educativo (actores de la política pública, directivos, profesores) y del medio social (padres, madres, autoridades indígenas y comunitarias). Lo anterior posibilitará establecer estrategias de heteroevaluación inclusivas basadas en la colaboración y cooperación para el logro de las finalidades evaluativas en contextos de diversidad social y cultural; al igual que la elaboración de instrumentos de evaluación con pertinencia social y cultural; y la toma de decisiones, así como la retroalimentación y monitoreo constantes de las acciones evaluativas antes, durante y después de su realización en el aula.

En resumen, el intercambio multilateral de saberes y conocimientos entre los distintos actores del medio educativo y social con base en un enfoque comunicativo oral de la evaluación escolar permitirá superar las interacciones de poder, control y colonización instaurado por el modelo monocultural de educación en contexto de diversidad social y cultural. En efecto, la animación de un proceso de evaluación decolonial necesariamente debe basarse en una comunicación horizontal entre culturas diferentes, de forma responsable, activa, respetuosa, democrática, multilateral y sustentada en argumentos educativos.

EVALUACIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS INDÍGENAS DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA

La evaluación dialógica (Fig. 3) es un componente educativo clave para superar la monoculturalidad de la enseñanza y neutralizar el

Figura 3. Propuesta de evaluación decolonial en contexto indígena



Fuente: elaboración propia.

colonialismo del ser, el pensar y el saber instaurado por el sistema escolar occidental en el contexto indígena. Esta evaluación debe constituirse en un proceso pedagógico de valoración e interacción social entre los actores del proceso educativo (profesores, estudiantes, educadores tradicionales, familiares y líderes comunitarios indígenas) a través de la racionalidad comunicativa oral. Dicha racionalidad de diálogo de saberes es característica de los principios de la pedagogía y la educación indígena como método de transmisión de los saberes, conocimientos y finalidades educativas propias.

Para Fornet-Betancourt (2007) el diálogo está ligado sustancialmente a los contextos de vida y a los saberes prácticos que procesa y transmite una generación a otra. Habermas (1987), por su parte, plantea que el diálogo es para las personas el principal medio socializador. En esa perspectiva, Matusov (2009) sostiene que la apropiación de nuevos aprendizajes, ya sea en las aulas o fuera de ellas, siempre se produce en las relaciones dialógicas. En esa perspectiva, una evaluación escolar con base en la comunicación oral implica la activación de canales verbales y no verbales entre los actores del proceso educativo que facilitan la transmisión, comprensión y asimilación de conocimientos, habilidades y valores interculturales derivados del contexto y la

experiencia. A través de la comunicación oral entre sujetos de culturas diferentes se despliega un conjunto de competencias cognitivas, comportamentales y afectivas o emocionales, dirigidas a lograr la comprensión de las diferencias epistémicas y culturales respecto a la realidad. De ahí la importancia de la evaluación dialógica como alternativa didáctica en la construcción de nuevos aprendizajes.

Desde el punto de vista didáctico, el diálogo produce un importante vínculo entre lo conocido y lo nuevo por conocer, lo que repercute de forma favorable en mejores logros de aprendizaje en los estudiantes indígenas. En ese sentido, De Sousa (2018) plantea que mediante el diálogo es posible conectar los conocimientos adquiridos por los niños y niñas indígenas en el seno familiar con los nuevos contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales transmitidos en el currículo escolar. Un aspecto importante para el resguardo de la identidad cultural indígena.

Otra razón didáctica para la incorporación de la oralidad en el proceso de evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural es que el significado de lo que se aprende es inherente al diálogo. “Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, es un acto creador. De ahí que no pueda ser un mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro”

(Freire 2005: 108). Según este autor, el diálogo se transforma en una relación educativa horizontal en educación cuando la interacción comunicativa educador-educando se basa en procesos como el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los alumnos y la creación de un clima de confianza entre docentes y estudiantes; es decir, cuando se practica la inclusión y se desarrolla el pensamiento crítico. Desde ese punto de vista se interpreta que la evaluación escolar debe ser un elemento didáctico, un desarrollador de la personalidad y no un mecanismo educativo funcional a las relaciones de poder.

Con base en los argumentos anteriores, se reconoce que el diálogo es el factor que aporta mayor singularidad intercultural a las relaciones educativas en un proceso de evaluación escolar decolonial. Eso significa aceptar que tanto los conocimientos de origen eurocéntrico occidental, como los saberes tradicionales indígenas pueden ser objeto de evaluación mediante la palabra en un diálogo de saberes recíproco, sistemático, crítico y de reflexión que perfeccione tanto a la cultura occidental como a la cultura indígena. La evaluación dialógica en contexto de diversidad social y cultural se asume para valorar, para dar sentido a distintas formas de comprender la realidad en un contexto social diverso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la literatura científica nos permite plantear la urgencia de repensar la evaluación educativa en contextos indígenas. Por ejemplo, al realizar una revisión documental crítica respecto a los lineamientos de la educación en Chile se identificó que los procesos de evaluación escolar continúan descontextualizados respecto de la diversidad cultural, lingüística y social del país (Marilaf, 2017). En ese sentido, Quintriqueo y Torres (2013) argumentan que el aprendizaje de los mapuches posee un carácter hologramático, es decir que los contenidos que aprende esta etnia

—mayoritaria en Chile (INE, 2017)— en su núcleo familiar y social se configuran a partir de una inscripción estructural del todo en las partes y no de manera fragmentada, como se concibe la construcción del conocimiento en los modelos escolares occidentales. En relación con la idea anterior, Catriquir (2015) y Salas (2018) argumentan que la construcción de significados en la cultura mapuche se produce en la interrelación de aspectos asociados a la familia, el territorio y el espacio-temporalidad. En dichos procesos evaluativos la oralidad es una de las vías más importantes en la cultura mapuche para la adquisición, transmisión y evaluación de los conocimientos, pues la comunicación verbal que se da en un contexto determinado constituye una de las vías más eficaces para transmitir la visión de mundo construida por un grupo social específico (Llanquino, 2009).

En la cultura mapuche, las cualidades morales, las costumbres culturales, los valores familiares, los conocimientos concretos y los oficios específicos se transmiten con base en aspectos asociados a la ascendencia familiar y el parentesco entre las personas. Esos saberes, a la vez, son integrados al conocimiento del territorio para formar la identidad personal y social, así como la espiritualidad del individuo (Quilaqueo *et al.*, 2014); están ajustados a la cosmovisión cíclica del tiempo y la naturaleza (ciclo día y noche; ciclo estaciones del año), de modo que para los mapuches los significados asociados al mundo natural y espiritual son distintos a la concepción lineal y continua que la cultura occidental ha construido con relación al desarrollo de los acontecimientos (Grebe, 1987). En esa línea de ideas, Quintriqueo y Torres (2013: 202) plantean:

... la dimensión temporal del pasado se ubica delante de nosotros donde lo sabido, lo conocido, señala el camino que se va a seguir. El futuro está detrás como algo que aún no viene, aparecerá detrás del otro y de nosotros como algo desconocido, discutible y cuestionable.

El presente constituye la convergencia entre lo discutible y lo cuestionable, lo que resultará como un sistema de saber que permite comprender la realidad.

Las ideas presentadas evidencian que los estudiantes mapuches adquieren, por su arraigo cultural, una visión del mundo distinta a la perspectiva occidental. En consecuencia, no es operativo evaluar el aprendizaje holístico de los estudiantes mapuches a partir de la racionalidad eurocéntrica de la evaluación educativa, que fracciona el aprendizaje por objetivos y segmenta el conocimiento por asignaturas. Cabe decir, en ese sentido, que en varios tratados internacionales (ONU, 2007) y normas legales nacionales (MINEDUC, 2009) se reconoce el derecho que le asiste al pueblo mapuche de recibir una educación propia, en su lengua y cultura autóctonas.

La situación hasta aquí descrita confirma que, por un lado, el modelo escolar de carácter colonial continúa sistematizando de forma estandarizada un proceso de evaluación que intenta homogeneizar la cultura y el conocimiento en contextos sociales diversos. Por otro lado, desde el punto de vista científico, normativo y ético se reconoce la importancia de adoptar procesos de evaluación escolar que contribuyan al desarrollo de la personalidad de estudiantes indígenas y no indígenas en un proceso de reconocimiento cultural mutuo.

Evaluación del saber en la cosmovisión educativa mapuche

Mellado y Chaucono (2015) plantean que la evaluación dialógica (Fig. 3) de los aprendizajes puede ser más significativa para los niños mapuches que las formas occidentales de evaluación escolar. Por su parte, Llanquino (2009) afirma que muchos términos en mapuzugun, la lengua nativa mapuche, no poseen una equivalencia exacta o literal en el idioma español; además, la amplitud semántica de ese idioma no puede ser reducida a los modelos de la escritura establecidos en el

mundo occidental. Según Relmuan y Aguilar (1997) el mapuzugun permite la construcción de relaciones entre las personas y de éstas con el entorno natural, social y espiritual con una síntesis y riqueza de significados superior al español; es decir que la cosmovisión mapuche ha desarrollado formas específicas de transmitir con eficacia su visión del mundo a través de la palabra y el diálogo, un elemento central al momento de ejecutar procesos de evaluación del aprendizaje en esa cultura.

Según Quilaqueo y San Martín (2008) los procesos de evaluación en la cultura mapuche (Fig. 3) poseen como escenario fundamental las relaciones educativas en el contexto familiar, en el cual el componente actitudinal adquiere el mayor significado. En ese ámbito se realizan procesos de evaluación de los aprendizajes en un intercambio generacional sostenido según los roles que desempeñan los distintos actores en la comunidad y los fines de aprendizaje, en correspondencia con factores como el género, la edad, las buenas razones y las necesidades de la vida (Catriquir, 2015). Un espacio empleado por la comunidad mapuche para evaluar el comportamiento cultural de los niños indígenas es la visita a los parientes. En esa circunstancia el formador profundiza en la capacidad discursiva del aprendiz, identifica sus preferencias de aprendizaje y orienta su formación.

De acuerdo con lo presentado en la Fig. 3, en el proceso de evaluación mapuche la mayor importancia se le otorga al aprendizaje de valores, creencias, actitudes, normas y procedimientos que identifican al aprendiz con la identidad cultural de su comunidad (Quilaqueo *et al.* 2011). En cambio, el modelo colonial de evaluación impuesto por la cultura dominante a las sociedades indígenas educa en la competencia, acentúa las diferencias sociales entre indígenas y no indígenas y resalta la exclusión de las culturas minoritarias como práctica social (Bowman-Farrell y Lunaape, 2018).

En la lógica de la evaluación mapuche, la observación y el diálogo son los procedimientos fundamentales que emplean los educado-

res para adquirir información relevante con relación al proceso de formación de las personas (Del Pino *et al.* 2019). La evaluación se expresa en los términos *güneytun* o *güneltnun*, que significan observar o revisar con atención (Catriquir, 2015), y que consideran los aprendizajes como prácticas de valoración y apreciación que la comunidad mapuche mantiene en continua reflexión (Del Pino *et al.*, 2018).

De modo contrario, los modelos occidentales de evaluación escolar utilizan como foco central el resultado del aprendizaje a través de pruebas objetivas (las calificaciones) que permiten clasificar, incluir o excluir en rangos cuantitativos los niveles de conocimiento adquiridos por los estudiantes (Cavino, 2013). En consecuencia, las formas de evaluación occidentales contribuyen a un aprendizaje memorístico y no profundizan en las estrategias que utilizan los niños indígenas para apropiarse de los contenidos.

La evaluación educativa en contexto indígena tiene el desafío de considerar y visibilizar las necesidades culturales de los pueblos originarios, y para ello debe sustentarse en prácticas que reconozcan sus especificidades socio-históricas y lingüísticas. Profundizar en la comprensión decolonial del proceso de evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural deriva en una ruptura epistémica con las concepciones tradicionales de la evaluación escolar. Esto implica la sistematización del diálogo intercultural como la vía más inclusiva; sin embargo, en el sistema

educativo escolar monocultural se manifiesta una fuerte resistencia a incorporar estrategias y procedimientos de evaluación fundamentados en racionalidades y saberes distintos a los occidentales (Blanco-Figueroa, 2020); y, consecuentemente, en ese contexto continuaban desarrollándose creencias y prácticas pedagógicas de evaluación que no permiten un diálogo horizontal/recíproco entre la cosmovisión educativa indígena y la racionalidad educativa occidental.

Este artículo revela, como otro desafío de la evaluación escolar en contexto indígena, que ésta se base en vínculos de implicación con las familias y comunidades indígenas para que permita la participación de los actores del medio educativo y social en la definición de criterios de evaluación inclusivos, tanto a nivel académico como formativo. En consecuencia, desde una postura decolonial sostenemos que la evaluación dialógica intercultural es el proceso pedagógico de valoración del saber que se produce en la interacción social entre los actores del proceso educativo (profesores, estudiantes, educadores tradicionales, familiares y líderes comunitarios indígenas), en el cual predomina la racionalidad comunicativa oral intercultural (Ferrada y Flecha, 2008). Esta forma de evaluar provoca, como resultado, la transformación recíproca de profesores y estudiantes respecto de las construcciones intersubjetivas del saber y la cultura indígena.

REFERENCIAS

- ARIAS-Ortega, Katerin, Segundo Quintriqueo y Vanessa Valdebenito (2018), "Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile", *Educação e Pesquisa*, vol. 44, pp. 1-19.
- BISHOP, Russell, Dominic O'Sullivan y Mere Berryman (2010), *Scaling Up Education Reform: Addressing the politics of disparity*, Wellington, NZCER Press.
- BLANCO-Figueroa, Lázaro Liusvanys (2020), "Contribuciones, limitaciones y regularidades en el proceso de formación inicial docente", *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 7, núm. 8, pp. 1-18.
- BORRI-Anadon, Corina y Kelly Russo (2020), "L'évaluation des besoins des élèves autochtones: défis pour une recherche décoloniale", *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, vol. 1, pp. 16-28.

- BOWMAN-Farrell, Nicole y Mohican Lunaape (2018), "Looking Backward but Moving Forward: Honoring the sacred and asserting the sovereign in indigenous evaluation", *American Journal of Evaluation*, vol. 39, núm. 4, pp. 543-568.
- CASTRO, Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.) (2007), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- CATRIQUIR, Desiderio (2015), *Desempeño profesional del profesorado de educación intercultural en escuelas situadas en contextos interétnicos, en el centro sur de Chile*, Tesis de Doctorado, Badajoz, Universidad de Extremadura.
- CAVINO, Hayley Marama (2013), "Across the Colonial Divide: Conversations about evaluation in indigenous contexts", *American Journal of Evaluation*, vol. 34, núm. 3, pp. 339-355.
- CHILISA, Bagele (2012), *Indigenous Research Methodologies*, California, SAGE Publications.
- CRAM, Fiona y Donna Mertens (2016), "Negotiating Solidarity between Indigenous and Transformative Paradigms in Evaluation", *Evaluation Matters-He Take Tō Te Aromatawai*, núm. 2, pp. 161-189.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2018), *The End of the Cognitive Empire: The coming of age of epistemologies of the South*, Durham, Duke University Press.
- DEL PINO, Miguel, Froilán Cubillos y Diego Pinto (2019), "Evaluación en contexto Mapuce Bafkehce: las voces del profesorado en La Araucanía", *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 101-119.
- DEL PINO, Miguel, Marta Pino y Gabriela Manosalva (2018), "Salud y sanación: *kvme mogen* como ámbito del saber educativo mapuce", en Donatila Ferrada (ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*, Concepción, Ediciones Universidad Católica del Maule, pp. 19-37.
- DONOVAN, Michael Joseph (2016), *¿What Form(s) of Pedagogy are Necessary for Increasing the Engagement of Aboriginal School Students?*, Tesis de Doctorado, Sidney, Macquarie University.
- DUSSEL, Enrique (2001), *Hacia una filosofía política crítica*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- FERNÁNDEZ, María Cecilia y Scarlet Hauri (2018), "Resultados de aprendizaje en La Araucanía. La brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática", *Calidad en la Educación*, vol. 45, núm. 54, pp. 54-89.
- FERRADA, Donatila y Miguel del Pino (2018), "Dialogic-kishu kimkelay ta che Educational Research: Participatory action research", *Educational Action Research*, vol. 26, núm. 4, pp. 533-549.
- FERRADA, Donatila y Ramón Flecha (2008), "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje", *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, núm. 1, pp. 41-61.
- FORNET-Betancourt, Raúl (2007), *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- FREIRE, Paulo (2005), *Pedagogía do oprimido*, México, Siglo XXI.
- GALINDO, Héctor Edilson (2014), "El enfoque histórico-cultural como factor pedagógico fundamental para la enseñanza de la educación religiosa escolar y del reconocimiento del pluralismo religioso", en Jaime Laurence Bonilla (ed.), *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*, Bogotá, Editorial Bonaventuriana, pp. 159-216.
- Gobierno de Chile-INE (2017), "Segunda entrega de resultados definitivos, censo 2017", Santiago de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas, en: <https://resultados.censo2017.cl/> (consulta: 4 de abril de 2021).
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2009), "Ley General de Educación, No. 20.370", Santiago de Chile, Ministerio de Educación, en: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf (consulta: 20 de abril de 2021).
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2018), "Decreto 67, aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción", Santiago de Chile, Ministerio de Educación/Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- GREBE, María Ester (1987), "La concepción del tiempo en la cultura mapuche", *Revista Chilena de Antropología*, núm. 6, pp. 59-74.
- GROSFOGUEL, Ramón (2011), "Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales", *Tabula Rasa*, núm. 14, pp. 341-355.
- HABERMAS, Jürgen (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.
- HARRIS, Stephen (1990), *Two-Way Aboriginal Schooling: Education and cultural survival*, Canberra, Aboriginal Studies Press.
- HARRISON, Neil Evans y Juanita Sellwood (2016), *Learning and Teaching in Aboriginal and Torres Strait Islander education*, Sydney, Oxford University Press.
- IÑO, Weimar (2017), "Epistemología pluralista, investigación y descolonización", *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 9, núm. 9, pp. 111-125.
- LLANQUINAO, Hilda (2009), *Valores de la educación tradicional mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MAMPAEY, Jelle y Patrizia Zanoni (2015), "Reproducing Monocultural Education: Ethnic

- majority staff's discursive constructions of monocultural school practices", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 7, pp. 1-19.
- MARILAF, Cristian Rodrigo (2017), *La educación intercultural bilingüe en Chile desde la mirada mapuche*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MARTIN, Gregory, Vicky Nakata, Martin Nakata y Andrew Day (2017), "Promoting the Persistence of Indigenous Students through Teaching at the Cultural Interface", *Studies in Higher Education*, vol. 42, núm. 7, pp. 1158-1173.
- MATUSOV, Eugene (2009), *Journey into Dialogic Pedagogy*, Nueva York, Nova Science Publishers Inc.
- MELLADO, María Elena y Juan Carlos Chaucono (2015), "Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 3, pp. 316-334.
- MIGNOLO, Walter (2003), "Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial", *Tabula Rasa*, núm. 3, pp. 47-72.
- MILLER, Tess (2018), "Measures of Indigenous Achievement in Canada", *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, vol. 12, núm. 4, pp. 182-200.
- MORA, María Loreto (2019), "Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes", *Revista Páginas de Educación*, vol. 12, núm. 1, pp. 75-97.
- MORONG, Gail y Donna DesBiens (2016), "Culturally Responsive Online Design: Learning at intercultural intersections", *Intercultural Education*, vol. 27, núm. 5, pp. 474-492.
- OLIVÉ, León (2000), *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología*, México, Paidós/UNAM.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2007), *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, Nueva York, ONU.
- ORTIZ, Rodrigo y Alfredo García (2018), "Enfoque decolonial y producción de conocimientos en dos universidades estatales chilenas", *Opción*, vol. 34, núm. 86, pp. 481-516.
- PEARCE, Wendy M. y Cori Williams (2013), "The Cultural Appropriateness and Diagnostic Usefulness of Standardized Language Assessments for Indigenous Australian Children", *International Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 15, núm. 4, pp. 429-440.
- QUIJANO, Aníbal (2014), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Danilo Assis (ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 778-832.
- QUILAQUEO, Daniel y Daniel San Martín (2008), "Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada", *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, núm. 2, pp. 151-168.
- QUILAQUEO, Daniel, Segundo Quintriqueo y Daniel San Martín (2011), "Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural", *Estudios Pedagógicos*, vol. 3, núm. 2, pp. 233-248.
- QUILAQUEO, Daniel, Segundo Quintriqueo, Héctor Torres y Gerardo Muñoz (2014), "Mapuche Education Knowledge: Epistemic contributions for an intercultural educational approach", *Chungará*, vol. 46, núm. 2, pp. 271-284.
- QUINTRIQUEO, Segundo y Héctor Torres (2013), "Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar", *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 199-216.
- QUINTRIQUEO, Segundo, Katerin Arias-Ortega, Gerardo Troncoso, Héctor Torres, Soledad Morales y Fernando Peña-Cortés (2021), "Conocimientos geográficos y territoriales con base epistémica en la memoria social mapuche", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 36, núm. 106, pp. 1-19.
- RELMUAN, María Angélica y María Teresa Aguilar (1997), *Textos orales de Nütram y Pentukun de las comunidades mapuche de Rucapangue y Rapahue de la comuna de Nueva Imperial, para la educación intercultural bilingüe*, proyecto de investigación, Temuco, Ministerio de Educación-Universidad de la Frontera (Chile).
- SALAS, Sonia (2018), *Articulación de las matemáticas mapuche y escolar en el caso de los conocimientos aritméticos*, Tesis de Doctorado, Granada, Universidad de Granada.
- SALAZAR, Bárbara Carolina, Antonio Saldivar, Fernando Limón, Erin Estrada y Edwin Fernández (2015), "Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 45, núm. 3, pp. 81-117.
- SCOTT, Catherine (2010), "The Enduring Appeal of 'Learning Styles'", *Australian Journal of Education*, vol. 54, núm. 1, pp. 5-17.
- SMITH, Linda Tuhiwai (2016), *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- STAKE, Robert (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Editorial Graó.
- STOFFER, Jasmin (2017), "The Importance of Culturally Safe Assessment Tools for Inuit Students", *The Australian Journal of Indigenous Education*, vol. 46, núm. 1, pp. 64-70.

- STUARDO, Miguel (2017), *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*, Tesis de Doctorado, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- TREVIÑO, Ernesto (2006), "Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 225-268.
- VASS, Greg (2018), "Aboriginal Learning Style and Culturally Responsive Schooling: Entangled, entangling, and the possibilities of getting disentangled", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 8, pp. 88-104.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- YANGALI, Jorge Luis (2017), "Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 25, núm. 97, pp. 918-942.
- ZAMBRANA, Amílcar (2014), *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*, Cochabamba, Editorial FUNPROEIB.
- ZAÑARTU, Natalia, Andrea Aravena, Pamela Grandón, Fabiola Sáez y Carola Zañartu (2017), "Identidad étnica, discriminación percibida y procesos afectivos en jóvenes mapuches urbanos", *Cultura-Hombre-Sociedad*, vol. 27, núm. 2, pp. 229-250.

Revisión sobre el desarrollo educativo de los menores en acogimiento residencial

Una comparación internacional

DANIEL RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ* | HÉCTOR PÉREZ-MONTESDEOCA**

La educación de los menores en acogimiento residencial es un ámbito al que por desgracia no se le ha dado toda la importancia que merece. Este artículo presenta una revisión teórica sobre el desarrollo educativo de estos niños, niñas y adolescentes en el panorama internacional. A partir de una descripción sobre el desarrollo educativo de estos estudiantes en contextos geográficos y sociales diversos, se hace patente su desventaja escolar frente al resto de alumnado. Posteriormente se ahonda en las causas de este desajuste educativo mediante un análisis crítico de los motivos que perjudican los logros escolares de este colectivo. El trabajo concluye con las principales propuestas de la literatura científica que evidencian su utilidad para conseguir que los menores en acogimiento residencial alcancen su máximo potencial educativo y para que se minimicen los perjuicios académicos que sufren por la condición de institucionalización en la que viven.

The education of minors in residential care is an area that unfortunately has not been given all the importance it deserves. This article presents a theoretical review on the educational development of these children and adolescents on the international scene. Parting from a description of the educational development of these students in diverse geographical and social contexts, their school disadvantage compared to the rest of the students becomes evident. Subsequently, the causes of this educational mismatch are delved into through a critical analysis of the reasons that harm this group's school achievements. The article concludes with the main proposals of the scientific literature that have shown its usefulness to ensure that children in residential care reach their maximum educational potential and to minimize the academic damage they suffer due to the institutionalization condition in which they live.

Palabras clave

Acogimiento residencial
Adolescencia
Educación
Infancia
Rendimiento académico

Keywords

Residential care
Adolescence
Education
Childhood
Academic performance

Recibido: 4 de septiembre de 2020 | Aceptado: 24 de agosto de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60077>

* Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Canarias (España). Doctor en Educación. Líneas de investigación: rendimiento académico; estudiantes en situación de riesgo; educación secundaria; familia. Publicaciones recientes: (2020), "Emotional Intelligence Profiles at the End of Primary Education and Academic Performance", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 52, pp. 218-225; (2019, en coautoría con R. Guzmán), "Socio-Familial Risk Factors and Personal Protective Variables of Academic Performance in Secondary Education Students", *Psicothema*, vol. 31, núm. 2, pp. 142-148. CE: daniel.rodriquez@universidadeuropea.es

** Profesor de Matemáticas de Educación Secundaria Obligatoria. Máster en Formación del Profesorado. Líneas de investigación: acogimiento residencial; proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas; educación para adultos. CE: hector.perezmont@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El acogimiento residencial es una de las medidas de protección a la infancia que se utiliza cuando un menor ha sido separado de su familia de origen y no existe la opción de ser acogido por otra familia. Durante el tiempo que dura esta medida de amparo, la tutela del menor es asumida por la administración pública correspondiente y el niño, la niña o el adolescente pasa a vivir en un entorno residencial, donde permanecerá hasta que sus circunstancias familiares mejoren, se encuentre otra alternativa de alojamiento, como ser acogido por un familiar o la adopción, o bien hasta que cumpla la mayoría de edad (Del Valle y Fuertes, 2000). El acogimiento residencial se contempla dentro de los sistemas de protección a la infancia, cuyo objetivo es la protección y el desarrollo integral de los menores, es decir, atención a la cobertura de sus necesidades básicas y protección de sus derechos, siempre respetando al interés superior del menor en las decisiones que se tomen en relación con éstos (Bravo y Del Valle, 2009). Los niños y niñas que son retirados del cuidado de sus progenitores o tutores legales pasan a vivir en alojamientos alternativos provistos por agencias estatales, organizaciones benéficas o entidades privadas contratadas por el Estado en el que residen (Thoburn, 2010). Es muy importante tener en cuenta que los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en acogimiento residencial presentan un perfil muy heterogéneo, pero suelen compartir como característica común que provienen de un contexto adverso. Generalmente proceden de familias de bajo nivel socioeconómico y con inestabilidad familiar y, además, pueden haber sufrido abusos o negligencias. En realidad, cada uno de ellos cuenta con características particulares (Hagaman *et al.*, 2010; Palacios *et al.*, 2014).

El acogimiento residencial se ha convertido en los últimos años en una medida altamente especializada para la atención de aquellos niños, niñas y adolescentes declarados en

desamparo porque no existe una alternativa familiar de acogida, o para los que sí existe, pero no es aconsejable por tener una problemática difícilmente abordable desde un contexto familiar (López *et al.*, 2014). Lejos quedan ya los tiempos de las grandes residencias con acogimientos indiscriminados en los que se concentraba un gran número de niños y niñas de corta edad atendidos desde un modelo en el que predominaban las largas estancias (Bravo y Del Valle, 2009).

Desgraciadamente, estudios realizados en distintos países han evidenciado, por un lado, la mayor probabilidad que tienen estos menores de sufrir desempleo de larga duración en su vida adulta, problemas de salud mental, comportamientos de riesgo asociados al consumo de alcohol y drogas y, en definitiva, una mayor exclusión social (Dixon, 2016; Jackson y Cameron, 2012); por otro lado, estos estudios también dan cuenta de la existencia de una gran brecha en el nivel educativo de los menores en acogimiento residencial respecto al resto de estudiantes (O'Higgins *et al.*, 2015).

Todos los estudiantes deberían tener las mismas oportunidades educativas, independientemente del contexto familiar o social en el que se desarrollen; sin embargo, las condiciones y entornos sociofamiliares pueden afectar negativamente al desarrollo educativo del alumnado. Aquellos que se desarrollan en un contexto favorecedor tienen más posibilidades de lograr mejores resultados educativos, mientras que quienes crecen en un contexto sociofamiliar desfavorable tienen más posibilidades de obtener malos resultados académicos o fracasar escolarmente en la adolescencia (Von Stumm, 2017). En las sociedades actuales, todas las evidencias muestran la importancia del desarrollo educativo de la persona para tener una mejor calidad de vida en la adultez, ya que la tendencia actual y venidera es que la empleabilidad de personas sin estudios, o que sólo cuenten con la educación secundaria, será cada vez más escasa. La importancia del desarrollo educativo de los

estudiantes es especialmente relevante en la etapa de educación secundaria. No terminarla con éxito se asocia con sufrir en un futuro próximo un mayor riesgo de exclusión social y pobreza (García *et al.*, 2013; Robison *et al.*, 2017). Además, esta etapa educativa abre el acceso a estudios superiores, lo que contribuye a mejorar las perspectivas de trabajo en una sociedad cada vez más competitiva incluso en el contexto actual, en el que los estudios universitarios no garantizan la obtención de un puesto de trabajo acorde con la formación obtenida (Ciciolla *et al.*, 2017).

Cuando se conceptualiza sobre problemas en el desarrollo educativo de los estudiantes se suele hacer referencia a términos como fracaso escolar, abandono, desgranamiento, repitencia, bajo rendimiento, dificultades para el aprendizaje y sobreedad (Terigi, 2009). Estos conceptos se tuvieron en cuenta para la formulación de la presente revisión del desarrollo educativo de los menores en acogimiento residencial.

Para la realización de esta revisión bibliográfica sobre la relación entre el acogimiento residencial de menores y su desarrollo educativo se realizaron búsquedas de artículos y otros documentos científicos en español y en inglés. Para ello se utilizaron las siguientes bases de datos: Australian Education Index, British Education Index, Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services, Current Education & Children's Services Research UK, Database of Education Research, Dialnet, Directory of Open Access Journals, Ebsco, Electronic Resources Information Center, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre), Google Scholar, JSTOR, International Bibliography of Social Sciences, Medline, National Children's Bureau, National Foundation for Educational Research (NFER), PsycINFO, Redalyc, Scopus, Social Services Abstracts, Sociological Abstracts y Web of Science. Se incluyeron los siguientes términos de búsqueda organizados en dos campos: a) acogimiento residencial, hogar residencial,

instituciones de cuidado, *residential care, residential, child in care, children in care, residential treatment, group care, emergency care, out-of-home care, looked after*; y b) rendimiento, rendimiento académico, rendimiento escolar, escolar, educación, escuela, *academic, education, school, achievement, performance y learn*. Las búsquedas no se limitaron por fecha de publicación o por países donde se realizaron los estudios. La lectura de los títulos y de los resúmenes fue el primer paso para la selección; finalmente se eligieron como pertinentes sólo aquellas publicaciones que en su contenido tratan algún aspecto relacionado con la educación de menores en acogimiento residencial. Se tuvo especial cuidado en no seleccionar trabajos en los que el acogimiento residencial fuera específicamente para niños/as o adolescentes con problemas de salud mental, toxicomanía, discapacidad o especializados en medidas para la delincuencia juvenil. Se eligió un total de 84 trabajos, cuyos textos completos se leyeron y analizaron. Hay presencia de los siguientes países: Argentina, Australia, Bolivia, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Guatemala, Guyana, Israel, Japón, México, Panamá, Portugal, Reino Unido, Suecia y Venezuela.

SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

Como ya se ha mencionado, una de las características del colectivo de menores en acogimiento residencial es que éstos han sido separados de sus familias de origen de forma temporal o definitiva por no ser un entorno adecuado para su desarrollo. Por ello, en la mayoría de los casos, la escuela pasa a ser su principal contexto normalizado de referencia (Olsen y De Montgomery, 2018). La literatura científica muestra que no ha sido hasta épocas relativamente recientes cuando se ha apostado por estudios que analicen en profundidad la situación educativa de los menores

en acogimiento residencial (Dill *et al.*, 2012; O'Higgins *et al.*, 2015).

Algunos autores atribuyen los problemas escolares a las secuelas emocionales y cognitivas de las situaciones de desamparo y desatención que han sufrido los menores (Leiter, 2007; Stone, 2007). Otra de las explicaciones de estas dificultades tiene que ver con los continuos cambios de centros escolares durante la estancia en hogares de protección, ya que la inestabilidad durante el acogimiento ha mostrado ser una de las variables más fuertemente asociadas al fracaso de la integración escolar de los menores tutelados (Del Valle *et al.*, 2003, Trout *et al.*, 2008).

Una importante línea de investigación ha propuesto que uno de los principales factores que se asocian al bajo rendimiento académico y a los problemas de adaptación escolar es la poca atención que se ha prestado a los objetivos escolares desde los propios programas de acogimiento residencial. Durante muchos años, la prioridad de la atención residencial ha sido la intervención terapéutica, mientras que la intervención de carácter educativo ha quedado en un segundo plano, y posiblemente no se le han dedicado los esfuerzos y recursos necesarios (Brodie, 2005; Díaz-Aguado y Martínez, 2006; Harker *et al.*, 2003; Martín *et al.*, 2008). Desgraciadamente, para estos menores el bajo rendimiento escolar puede ser sólo una desventaja entre muchas otras, pero sin duda el no desarrollarse académicamente con plenitud acarreará graves inconvenientes para sus posibilidades de tener una vida adulta satisfactoria (Attar-Schwartz, 2009).

Comparativa de la situación educativa de los menores en acogimiento residencial en distintos países

A nivel internacional se han realizado distintas investigaciones y revisiones sobre el desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial, los cuales han mostrado que, en distintos países, el alumnado acogido tiene peor rendimiento académico, menores

puntuaciones en pruebas de lectoescritura y matemáticas, mayor cantidad de expulsiones y problemas de comportamiento (O'Higgins *et al.*, 2015) y un riesgo significativo de sufrir marginación y exclusión social. Todo ello se puso de manifiesto en una investigación realizada con alumnado en acogimiento residencial de 16 países distintos (Stein y Munro, 2008).

En España diversos estudios han tratado de describir la realidad educativa de este colectivo, pero no fue hasta el año 2010 cuando se empezaron a obtener datos rigurosos específicamente centrados en el nivel educativo de los menores en acogimiento, gracias a la entrada de España al proyecto europeo YIPPEE (Young People from a Public Care Background: Pathways to Education in Europe). En un estudio elaborado en Cataluña (España) por Montserrat y Casas (2010) se realizó una comparativa del porcentaje de menores que obtienen la educación secundaria entre la población general y menores en acogida. En lo que respecta a completar con éxito la educación secundaria, el porcentaje de éxito en la población general era de 73.6 por ciento, mientras que en los alumnos en acogimiento residencial fue de 36.7 por ciento.

Montserrat *et al.* (2013) muestran que el abandono escolar temprano (porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que tiene como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria) en una muestra de estudiantes españoles en acogimiento fue del 30.9 por ciento. Estos autores también hicieron una comparación entre los menores de 15 y 16 años que se encontraban bajo alguna de las medidas de protección de acogimiento dentro del sistema de protección infantil: residencial, con familia extensa y con familia ajena. Al comparar el porcentaje de alumnos que se encontraban en el curso correspondiente por su edad se observó que sólo 23.4 por ciento de los menores en acogimiento residencial se encontraban en el curso correspondiente, mientras que en el acogimiento en familia extensa el porcentaje era del 40 por ciento y en el acogimiento en

familia ajena era del 45.5 por ciento. Montserrat y Casas (2018), en un estudio longitudinal de cinco años con menores en acogimiento residencial de Cataluña desde los 11 hasta los 16 años comprobaron que su tasa de idoneidad escolar era muy inferior a la del resto de alumnado, ya que menos de una cuarta parte estaban en el curso que les correspondía por edad, eran más absentistas y tenían más medidas disciplinarias. Además, a los 15 años, 12.2 por ciento se encontraba en educación especial, frente a 1.1 por ciento del alumnado general. En otro estudio que engloba menores en acogimiento residencial de distintas regiones de España, se puso de manifiesto que de los estudiantes que pertenecían a este colectivo, 85 por ciento de los que tenían discapacidad intelectual requerían adaptaciones curriculares; de los menores extranjeros no acompañados, 41 por ciento necesitaba adaptaciones curriculares; y del resto de estudiantes en acogimiento, 30 por ciento requería este tipo de adaptaciones. En cambio, de los estudiantes de población general en etapa de educación obligatoria, solo 5.1 por ciento necesita adaptaciones curriculares. El 60 por ciento de la muestra en acogimiento había repetido de curso al menos una vez, frente a la tasa de repetición del 16 por ciento del resto de estudiantes (González-García *et al.*, 2017).

En lo que se refiere al ajuste escolar de los niños y niñas en acogimiento residencial, diversos autores han afirmado que estos menores presentan una serie de carencias, entre las que se encuentran: dificultades para las relaciones sociales, problemas de atención y concentración, desobediencia, conducta agresiva y dificultades de adaptación escolar (Martín *et al.*, 2007; Muela *et al.*, 2013). Martín *et al.* (2008) indican que los menores en acogimiento residencial eran descritos por sus compañeros escolares con atributos negativos e inadecuados para el desarrollo de actividades formales en el aula. También se mostró en este estudio que la mala relación con el profesorado promovía una mayor inadaptación escolar en los menores tutelados.

Reino Unido fue el país en el que comenzaron a realizarse los primeros estudios que relacionaban el acogimiento residencial y el progreso educativo de los menores. El primer trabajo del que se tiene constancia fue desarrollado por Essen *et al.* (1976), quienes expusieron que los menores que se encontraban en acogimiento residencial tenían menos probabilidades de éxito académico e hicieron hincapié en que este déficit escolar se debía a los propios menores. A partir de los años noventa se aceleró en este país la investigación sobre el nivel educativo de los menores en acogimiento residencial, lo que llevó a una mayor concienciación social y política de las desigualdades educativas que vivían estos alumnos, y trajo una mejora de las intervenciones educativas (Brodie, 2010; Goddard, 2000). Jackson y Martin (1998) alertaron acerca de que era un colectivo que sufría una mayor desigualdad de oportunidades educativas, destinado a padecer grandes problemas de inserción en el mundo laboral y con un gran riesgo de exclusión social. En cuanto a las cifras de estudiantes que obtenían el certificado general de educación secundaria a los 16 años en el Reino Unido, Hauari *et al.* (2010) apuntan que 58 por ciento de la población general lo lograba, y sólo 14 por ciento de la población en acogimiento. Respecto a los estudios superiores en Reino Unido, apenas 7 por ciento de las personas que han pasado por acogimiento residencial llegan a la universidad, en comparación con el 50 por ciento del resto de la población (O'Higgins *et al.*, 2015).

En Portugal ha habido una gran escasez de investigaciones sobre el acogimiento residencial, a pesar de ser la opción ampliamente mayoritaria frente al acogimiento familiar. Sólo en los últimos años han aparecido estudios científicos que van más allá de la recopilación de datos estadísticos sociodemográficos (Rodrigues *et al.*, 2013). Al comparar una muestra de adolescentes en acogimiento residencial de Portugal con otra de España, Tavares-Rodrigues *et al.* (2019) encontraron que en ambas el

40 por ciento de los jóvenes se encontraba en un curso académico inferior al esperado para su edad, y con una presencia de adaptaciones curriculares individualizadas superiores a las de sus grupos escolares de referencia.

En Israel, 40 por ciento de los menores en acogimiento residencial han sido clasificados en educación especial, comparado con el 5 por ciento de la población general, la cual es, al menos, una diferencia muy llamativa (National Council for the Child, 2006). Por su parte Attar-Schwartz (2009), con una muestra de este colectivo en este país sostiene que los principales factores de riesgo asociados al fracaso escolar son las altas tasas de abuso y maltrato de los progenitores, la sobrerrepresentación de niños y niñas pobres en el sistema de protección, los desafíos emocionales a los que deben enfrentarse los menores en acogimiento y la mayor edad a la que muchos de ellos ingresan en el acogimiento residencial.

Entre los países nórdicos, en Dinamarca, Suecia y Finlandia el acogimiento residencial es más común que en Noruega, donde se prima el acogimiento familiar (Nordic Social Statistical Committee Nososco, 2015). Estudios finlandeses y suecos reportan que cuando el acogimiento residencial se da en la adolescencia, el riesgo de no terminar la educación secundaria es significativamente mayor que cuando el acogimiento residencial se da desde la niñez (Kestilä *et al.*, 2012; Vinnerljung *et al.*, 2005). En Suecia, Johansson *et al.* (2011) informan que para las personas nacidas entre 1972 y 1992, 14 por ciento de las que estuvieron en acogimiento residencial tuvieron un abandono escolar temprano (no finalizar la educación obligatoria), frente a 3 por ciento de la población general; y que 60 por ciento de estos jóvenes no finalizó la educación postsecundaria, frente a 18 por ciento del resto de alumnado. Por último, sólo 13 por ciento de los estudiantes en acogimiento residencial llegaron a acceder a la universidad, frente a 41 por ciento del resto de la población. Estos autores también ponen de manifiesto que

cuantos más años se pasa en acogimiento residencial, mayor es la probabilidad de abandonar los estudios tras completar la enseñanza obligatoria. Berlin *et al.* (2011) alertan en el sentido de que el desajuste educativo se observaba ya en los niños y niñas en acogimiento residencial que cursaban la educación primaria, y que estos malos resultados se acrecientan durante la educación secundaria. En otro de los países nórdicos, Dinamarca, Bryderup *et al.* (2010) mostraron que a la edad de 17 años sólo 3.8 por ciento de la población general no tiene finalizada la educación obligatoria; pero, a esa misma edad, 20.8 por ciento de los menores en acogimiento residencial no ha finalizado los estudios obligatorios. Además, de todos los jóvenes que habían estado en acogimiento, sólo 4.1 por ciento llegaron a la educación superior.

En Estados Unidos, Trout *et al.* (2008), en una revisión sistemática, encontraron que al menos una tercera parte de los menores en acogimiento residencial tenía un rendimiento académico por debajo del promedio del resto de estudiantes. Además, también se ha alertado acerca de la alta tasa de repetición de este colectivo, que supera el 50 por ciento (Pecora, 2012). Baker (2006) estimó que entre 10 y 25 por ciento de los menores acogidos presentan necesidades educativas especiales, mientras que entre el alumnado general el porcentaje era de 3.

Un estudio de gran relevancia fue el realizado por Geenen y Powers (2006), en el que compararon cuatro grupos de estudiantes: adolescentes en acogimiento residencial con necesidades educativas especiales, adolescentes en acogimiento residencial sin necesidades educativas especiales, adolescentes con necesidades educativas especiales que no estaban en acogimiento residencial y adolescentes que no tenían necesidades educativas especiales y no estaban en acogimiento residencial. Los resultados mostraron que el grupo con peor desempeño académico fue el de adolescentes en acogimiento con necesidades educativas especiales; los adolescentes en acogimiento sin necesidades educativas especiales

tuvieron resultados similares a los que tenían necesidades educativas especiales y no estaban en acogimiento. El impacto negativo de la interacción acogimiento residencial y necesidades educativas especiales parecía multiplicar el riesgo de sufrir dificultades académicas.

Por su parte, en Canadá, los resultados escolares de este colectivo son similares, con altas tasas de repetición y con rendimiento académico más bajo que el resto de alumnado, principalmente en lectura, escritura y matemáticas, y son frecuentemente derivados a educación especial (Flynn y Biro, 1998; Flynn *et al.*, 2013).

En Australia, los niños en acogimiento residencial han mostrado tener puntuaciones más bajas en pruebas de rendimiento lector y aritmética que los niños evaluados de la población general (Townsend, 2012). El gobierno australiano realizó un estudio sobre el rendimiento escolar de casi 4 mil 700 menores en acogimiento residencial en el que se evidenció el bajo rendimiento en esta población, pero también se pusieron de manifiesto realidades muy complejas del contexto: se encontró que el subgrupo de indígenas era el más desfavorecido, y que factores de precogida tenían una incidencia significativa en el rendimiento del alumnado en acogimiento, principalmente el estatus socioeconómico (Australian Institute of Health and Welfare, 2011).

En el caso de países de América Latina, el volumen de investigaciones sobre la situación escolar de los menores en acogimiento residencial ha sido menor respecto al ámbito anglosajón y europeo; sin embargo, en las últimas décadas se han realizado diversas publicaciones y estudios de posgrado que también apuntan a la precariedad del desarrollo educativo del alumnado en acogimiento residencial en los países de la región (UNICEF, 2013). La tendencia encontrada es que los niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial presentan déficits de desarrollo escolar frente al alumnado no institucionalizado (Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013). Uno de los motivos más preocupantes que perjudica

el progreso educativo de los menores en acogimiento residencial es la discriminación que sufren en sus escuelas por el simple hecho de venir de una institución residencial y no de una familia. Esto ha sido puesto de manifiesto por la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF), mediante testimonios y evidencias de países tan variados como México, Panamá, Argentina y Guyana (RELAF, 2013).

En México, en una publicación reciente, Valencia *et al.* (2021) reportan que en torno al 11 por ciento de los niños y adolescentes en acogimiento residencial no se encuentra inscrito en la educación escolar obligatoria. En Bolivia, Pérez (2013) muestra que de los menores institucionalizados sólo un pequeño número de ellos realiza en el futuro estudios superiores universitarios o de instituto técnico superior. Normalmente las razones suelen apuntar a que a muy temprana edad son padres o madres, no tienen afán de estudio sino de trabajar desde que puedan en empleos pasajeros o, por desgracia, son involucrados en bandas y pandillas. En Guatemala, un estudio realizado con una muestra de niños de entre 6 y 10 años en acogimiento residencial también encontró que la mayor parte de ellos había repetido algún curso escolar y que solían mostrar problemas de atención y cumplimiento de límites y deberes escolares (Hernández, 2016).

Por último, en un interesante trabajo realizado recientemente en Japón se trató de analizar el perfil de riesgo para el desarrollo educativo de los menores en acogimiento residencial de 89 centros distintos, con un total de 779 niños, niñas y adolescentes. Los principales hallazgos fueron que la tasa de abandono de la escuela secundaria de este colectivo era de 19.3 por ciento frente a 1.4 por ciento del resto de alumnado, y que un factor muy influyente era el momento en que los menores eran acogidos: si ingresaban durante la educación primaria el riesgo de deserción escolar era inferior a si ingresaban una vez iniciada la educación secundaria. Esto se debía, principalmente, a los mayores problemas

de adaptación psicológica al acogimiento residencial que tienen los adolescentes respecto de los niños. En la comparación con los resultados escolares con los estudiantes que no estaban en acogimiento residencial, la tendencia era la misma que la descrita en las culturas occidentales, con mayor proporción de resultados académicos más bajos, mayor absentismo escolar y una menor cantidad de alumnado que continuaba hacia estudios superiores entre el colectivo acogido (Ozawa e Hirata, 2020).

Como se ha descrito en distintos contextos geográficos y en sociedades diversas, la evidencia científica muestra que niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial tienen un desempeño escolar inferior y mayores problemas de desarrollo educativo. Además, sus posibilidades de acceder a una educación superior son más limitadas que las del resto de estudiantes (Forsman *et al.*, 2016).

CAUSAS DEL DESAJUSTE EDUCATIVO DE LOS MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

En el apartado anterior dejamos suficientemente claro que, independientemente del país o la región estudiada, la relación entre el alumnado en acogimiento residencial y su desarrollo educativo es la misma: todos los estudios encontraron peores resultados escolares entre los estudiantes en esta condición respecto al resto de alumnado. Sin embargo, un aspecto muy importante que hay que abordar es el porqué de ese desajuste educativo, que hace que muchos jóvenes abandonen el sistema de protección infantil sin el nivel educativo adecuado y sin las habilidades necesarias para desempeñarse correctamente en su vida adulta (Olsen y De Montgomery, 2018). Tradicionalmente, siguiendo la propuesta de Harker *et al.* (2003) se ha hablado de dos grandes planteamientos, que se denominan como experiencias de preacogida y fallos del sistema. Según la perspectiva de experiencias de preacogida, los menores

entran en el sistema de acogimiento lastrados por las influencias negativas que han vivido en su desarrollo evolutivo (que les ha derivado a entrar en acogimiento residencial) y que influyen negativamente en sus resultados escolares. Estos menores tienen más probabilidades de provenir de familias de alto riesgo, por ser sus madres adolescentes o provenir de una familia monoparental con escasos recursos económicos, progenitores con problemas mentales, de abuso de sustancias, bajos niveles académicos o situaciones de desempleo de larga duración (Simkiss *et al.*, 2013).

Si bien es cierto que hay menores que entran en acogimiento residencial con problemas de salud mental, necesidades educativas especiales o problemáticas sociofamiliares muy complicadas, diversos autores han puesto de manifiesto que estos factores individuales no bastan para explicar por sí mismos el enorme desajuste educativo que sufre este colectivo (Escudero *et al.*, 2013; Pecora, 2012). En cambio, la perspectiva de fallos del sistema cuestiona el papel del sistema de protección y del sistema educativo, ya que no compensan eficazmente las dificultades de los menores en acogida; esta perspectiva sostiene que el propio sistema suele tener bajas expectativas de éxito sobre ellos (Jackson *et al.*, 2002). Desde este planteamiento no se puede negar la evidencia de que la falta de estabilidad que muchas veces ofrece el sistema a estos niños, niñas y adolescentes, con continuos cambios de residencias y centros escolares, es una causa clara que favorece su desajuste escolar (Allen y Vacca, 2010; Jackson y Cameron, 2014). Además, en ocasiones los cambios de centro escolar son realizados en momentos críticos del curso académico, como el final de un trimestre o en periodos de exámenes, con las evidentes consecuencias negativas que ello supone para el rendimiento (Johansson y Höjer, 2014). El cambio repetido de escuela seguramente hará que el menor pierda contacto con su grupo social y amigos, lo cual puede conducir, a su vez, a problemas de comportamiento (Olsen y De Montgomery, 2018).

Todo esto sugiere que, por el solo hecho de ingresar en el sistema de protección infantil, el cuidado recibido por los menores en acogimiento residencial puede no ser suficiente para mitigar los años de negligencia, malos cuidados u otros factores que hayan incidido en su progreso educativo. Es necesario proveer servicios más intensivos para la mejora educativa, ya que el ingreso en acogimiento residencial puede conllevar problemas de adaptación psicológica y social (Ozawa e Hirata, 2020). Además, cambiar de escuela implica no sólo un cambio en el entorno educativo del estudiante, sino también de su papel en el nuevo entorno social, las expectativas para él o ella, y cambio de compañeros y profesores. Un cambio de escuela implica la interrupción de la instrucción del estudiante y, con frecuencia, de planes de estudio, ya que éstos pueden diferir entre los centros escolares; siendo así, los niños y las niñas deberán adaptarse a los nuevos entornos de instrucción, a los nuevos libros de texto y los nuevos maestros y maestras, cuyos estilos de enseñanza pueden diferir sustancialmente de lo que los estudiantes estaban acostumbrados. Todo esto supone un factor de estrés importante para niños, niñas y adolescentes, que evidentemente va a repercutir en sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Sullivan *et al.*, 2010).

Hay que tener en cuenta que una parte de los menores que entran en acogimiento residencial lo hacen por historias de negligencia, abuso y/o maltrato por parte de sus progenitores (Berridge, 2012). Las investigaciones en este ámbito indican que los menores que experimentan abusos físicos por parte de su familia tienden a mostrarse más agresivos y poco cooperativos en el contexto escolar, mientras que aquéllos que han sido desatendidos o cuidados de una forma negligente por parte de su familia suelen ser más retraídos, tener mayor tendencia a la depresión, la ansiedad y baja autoestima, así como una mayor probabilidad de sufrir acoso escolar (Sanders y Fallon, 2018). Por lo tanto, una parte del bajo

rendimiento de niños y niñas en acogimiento puede explicarse por los antecedentes de maltrato o negligencia familiar (Mills, 2004).

Berridge (2007) aportó que una de las principales causas del desajuste académico del colectivo es que los centros educativos donde estudian estos niños, niñas y adolescentes no tenían información adecuada sobre la trayectoria personal y educativa de los menores y no se hacían los esfuerzos necesarios para abordar las actitudes negativas que desafortunadamente suelen tener estos alumnos hacia la enseñanza. No hay que olvidar que la ruptura familiar y la entrada al cuidado residencial están vinculadas al fracaso educativo, por lo que las escuelas deben tener muy presente el proceso vital en el que se encuentran estos estudiantes para tratar de compensar las desventajas sociales y familiares que han sufrido. Los propios menores en acogimiento residencial han reportado en diversos estudios sentir falta de apoyo y comprensión para tener éxito en la escuela (Day *et al.*, 2015; West *et al.*, 2015). Relacionado con esto, un problema muy importante es que también se ha mostrado que no hay una buena sincronización entre los servicios sociales asociados al acogimiento residencial y los entes educativos, lo que hace que éstos no trabajen juntos de forma adecuada para mejorar los logros escolares de los menores (Harder *et al.*, 2014).

FACTORES QUE PROMUEVEN EL ÉXITO ACADÉMICO DE LOS MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

Si bien la literatura científica ha puesto de manifiesto los problemas académicos de los menores en acogimiento residencial, la investigación sobre cuáles son los factores que promueven el éxito educativo ha sido particularmente escasa, y se ha hecho poco para desarrollar intervenciones con apoyo empírico (Forsman y Vinnerljung, 2012). Sin una información contrastada y adecuada sobre cómo mejorar el funcionamiento académico de este

colectivo, los profesionales que intervienen con estos niños, niñas y adolescentes podrían no tener los conocimientos y las habilidades requeridas para proporcionar estrategias de intervención eficaces asociadas al ámbito escolar (Trout *et al.*, 2008).

Cortés *et al.* (2009), en un estudio sobre el acogimiento residencial en Andalucía (España), establecieron que los siguientes factores podrían ayudar en el éxito académico de estos menores: del contexto escolar se destacó la relación con otros compañeros de clases, ya que suelen responder a intereses comunes e influyen de manera positiva en el rendimiento escolar; este resultado ha sido también confirmado en otras investigaciones que remarcan la importancia del apoyo de los compañeros escolares (Martín y Dávila, 2008). De fuera de la escuela se destaca el educador o los educadores del menor, ya que son considerados por estos últimos como sus mayores referentes, de manera que con sus actitudes y comportamientos pueden influir positivamente en el desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes en acogimiento. Por lo tanto, debe ser una prioridad que los educadores que trabajan con menores acogidos estén bien cualificados, comprometidos con la educación y el aprendizaje y sepan transmitir su confianza en que los menores alcanzarán sus metas educativas (Berridge, 2012). También se valora positivamente el contacto de los educadores con la familia del menor acogido, pues esto suele incrementar su motivación hacia el estudio. La integración escolar de los menores en acogimiento residencial es un factor clave para su éxito académico; una adecuada integración en un contexto normalizado tan importante como es la escuela les permite algo tan vital para su desarrollo como la generación de vínculos y el establecimiento de redes de apoyo social, además de la cualificación académica (Berridge, 2007; Martín *et al.*, 2011).

Montserrat *et al.* (2011), en un análisis del itinerario educativo de estos menores en una región española, encontraron que entre los

factores del contexto del acogimiento residencial que contribuyen al éxito educativo destacan dos: tener un educador de referencia que ofrezca apoyo continuo en sus estudios y que enfatice unas expectativas altas sobre el éxito escolar del menor, y vivir en un centro residencial con pocos habitantes, donde la atención recibida sea más personalizada y el menor tenga un espacio adecuado y tranquilo donde poder realizar sus actividades escolares y estudiar. Respecto a los factores no propios, por así decirlo, del centro de acogida, destaca como algo fundamental la permanencia en la misma escuela, así como la implicación y adaptación a la situación del menor. Cuantos más años de permanencia en el mismo centro escolar mejor será la adaptación, menos problemas de comportamiento se observarán y, en definitiva, se facilitará el éxito académico (Cameron *et al.*, 2010). En esta misma línea, en un estudio cualitativo, Sebba *et al.* (2015) informaron que los jóvenes en acogimiento declararon que preferían mantenerse en su escuela original cuando entraban en el sistema de protección, incluso si ello significaba tener que hacer largos viajes de ida y vuelta a la escuela todos los días. Los propios jóvenes enfatizan la importancia de su estabilidad escolar para garantizar unas buenas trayectorias educativas.

Hace aproximadamente dos décadas que Jackson y Sachdev (2001) propusieron una medida para mejorar el flujo de información entre los servicios sociales y las autoridades educativas: plantearon la creación de la figura de un coordinador de inclusión social que fungiera como facilitador e intermediario entre ambos entes, de tal manera que se garantizase la mejor coordinación posible, lo cual redundaría en el beneficio educativo de los menores.

Un elemento fundamental para promover el éxito educativo de los menores en acogimiento residencial, y que ha sido obviado muchas veces, es el fomento de la propia motivación de esta población para lograr éxitos personales y educativos. Cuando son adolescentes, los menores pueden sufrir falta de

motivación y de confianza en sí mismos, lo que los puede llevar a desistir de mejorar educativamente; pero, en cambio, cuando se les brinda el apoyo adecuado, se conecta con sus intereses, se les ayuda a desarrollar estrategias para fomentar su compromiso y se generan altas expectativas para con sus logros escolares, se fomenta el éxito académico de este colectivo (Dixon, 2016).

Entre los escasos programas de intervención que se han desarrollado para alumnado en acogimiento residencial destacan aquéllos que han recurrido a programas de tutoría, por los buenos resultados que han obtenido. Tanto Letterbox Club en el Reino Unido como el proyecto sueco Helsingborg mostraron que, con el apoyo adecuado, pueden conseguirse mejoras en la escuela. En el caso de los niños inscritos en el Letterbox Club, ellos y ellas recibieron materiales mensuales durante seis meses, que cubrían además las vacaciones de verano. Los paquetes incluían libros, juegos de matemáticas y artículos de papelería personalizados para el nivel de aprendizaje de cada niño o niña. La evaluación de esta intervención mostró mejoras significativas en lectura y en matemáticas (Griffiths *et al.*, 2010). En cuanto al proyecto Helsingborg, se evaluó inicialmente la capacidad cognitiva y las habilidades literarias y matemáticas de los menores, a los que se les propuso un plan individualizado. Durante dos años de intervención, un psicólogo y un maestro de educación especial trabajaron con los niños y niñas y los maestros de sus escuelas para darles apoyo educativo y psicológico personalizado e individualizado. Tras el final del programa, la evaluación mostró mejoras significativas en el coeficiente intelectual y en las habilidades literarias, pero no en matemáticas (Tideman *et al.*, 2011). En una replicación de este proyecto, en el que se añadió un programa de entrenamiento en memoria de trabajo para los menores, se consiguieron resultados semejantes, además de que también se lograron mejoras significativas en las habilidades matemáticas (Norrköping kommun, 2011).

A raíz de la revisión realizada, parece claro que la educación es uno de los mejores predictores de integración social y laboral de los menores durante su estancia en acogimiento residencial y tras su salida del centro. Por tanto, el apoyo al estudio y la lucha contra cualquier obstáculo que impida el adecuado progreso de la escolaridad debe ser prioritario en los programas de acogimiento residencial, y así debería explicitarse en los proyectos educativos de cada menor. Por último, como mencionaron Montserrat y Casas (2012: 52) no se debe olvidar que los menores en acogimiento residencial constituyen “un grupo de la población con más resiliencia y potencial de éxito de lo que comúnmente se cree”.

CONCLUSIONES

Aumentar los logros educativos de la población en acogimiento residencial es la mejor estrategia posible para irrumpir en trayectorias de vida que han sido negativas. El sistema de protección infantil debe ser plenamente responsable de lo que les suceda a los menores que están bajo su custodia, y ello debe incluir lo que les pasa a nivel educativo.

No existen dudas de que los menores en acogimiento residencial se encuentran en riesgo de sufrir problemas educativos durante y después del acogimiento, mismos que pueden degenerar en consecuencias tan graves como la marginalidad y la exclusión social. Es por ello que debería de haber una coordinación cuidadosa —y a lo largo del tiempo— entre los sistemas de protección infantil y los sistemas educativos en los que esta población participa (Stone, 2007). Es importante enfatizar que el desarrollo académico de este colectivo no ha sido prioritario dentro de los planes y programas de intervención que los conducen a lo largo de su acogimiento, pero en los últimos años esta tendencia parece estar cambiando. En este sentido, debe abogarse porque en el futuro haya un aumento en el interés y preocupación por el desempeño escolar de estos menores,

ya que, si no se hace así, se estarán limitando mucho las posibilidades de que vivan una vida satisfactoria y plena en la edad adulta. Para lograr este objetivo, en la literatura científica se ha identificado una serie de variables que pueden ayudar a influir y mediar positivamente en el desarrollo académico y el ajuste escolar de niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. La expresión clara de estas variables y sus efectos constituye un punto de partida sólido para el desarrollo de intervenciones rigurosas que permitan a los menores acogidos tener buenos resultados educativos.

Uno de los factores más importantes para los logros educativos para niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial es la estabilidad escolar; sin embargo, el cambio de centro escolar es una práctica habitual cuando el menor entra en acogimiento: hay estudios que afirman que hasta el 71 por ciento de estos menores cambian de escuela a la entrada en el sistema (Höjer *et al.*, 2018), cuando se ha reportado en multitud de estudios en distintos países que este cambio es percibido por los propios jóvenes como problemático, y se ha puesto de manifiesto que les perjudica notablemente en su rendimiento escolar (Brodie, 2010; Pecora, 2012; Sebba *et al.*, 2015). Esta es una medida que necesita mucha más atención en la práctica de los servicios sociales, ya que la estabilidad escolar resulta ser uno de los factores más importantes para lograr buenos resultados académicos.

Otro elemento fundamental en la atención educativa de los menores en acogimiento residencial son las necesidades educativas especiales; es probable que éstas sean un factor clave del bajo rendimiento educativo de dichos estudiantes (Berridge, 2012). No debe

pasarse por alto que en este colectivo hay una representación mucho más elevada de trastornos (como las dificultades de aprendizaje) respecto de la población escolar general, tal y como se puso de manifiesto en la revisión hecha sobre el acogimiento residencial en distintos países (Baker, 2006; Montserrat y Casas, 2018; National Council for the Child, 2006); por esta razón, hasta cierto punto es esperable que tengan mayores problemas de rendimiento educativo. Ello lleva a plantearse la enorme importancia de que las intervenciones educativas de este colectivo estén muy bien planteadas y fundamentadas, de manera que contrarresten los riesgos sumados de las necesidades educativas especiales y del propio acogimiento residencial.

Es necesario también reflexionar con profundidad sobre el papel que juegan los educadores; así como tomar en consideración sus propios antecedentes educativos, su motivación y su confianza, ya que las propias actitudes y motivaciones de los menores en acogimiento residencial pueden verse influidas por la exposición a personas exitosas e inspiradoras. Los educadores y, en definitiva, todos los profesionales del entorno de estos niños, niñas y adolescentes deben colaborar para crear una cultura positiva de expectativas de éxito sobre su rendimiento educativo (Finnie, 2012).

Por último, hay que abogar por una mayor colaboración entre las entidades educativas y los sistemas de protección infantil, de tal manera que las intervenciones que se realicen estén coordinadas, y se garantice el mejor cuidado posible de las trayectorias educativas de los menores en acogimiento residencial (Clemons *et al.*, 2018).

REFERENCIAS

- ALLEN, Barton y James S. Vacca (2010), "Frequent Moving has a Negative Effect on the School Achievement of Foster Children Makes the Case for Reform", *Children and Youth Services Review*, núm. 32, pp. 829-832.
- ATTAR-Schwartz, Shalhevet (2009), "School Functioning of Children in Residential Care: The contributions of multilevel correlates", *Child Abuse and Neglect*, núm. 33, pp. 429-440.
- Australian Institute of Health and Welfare (2011), *Educational Outcomes of Children on Guardianship or Custody Orders: A pilot study, Stage 2*, Child Welfare Series núm. 49, Canberra, AIHW.
- BAKER, Jean. A. (2006), "Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment During Elementary School", *Journal of School Psychology*, vol. 44, núm. 3, pp. 211-229.
- BERLIN, Marie, Bo Vinnerljung y Anders Hjern (2011), "School Performance in Primary School and Psychosocial Problems in Young Adulthood among Care Leavers from Long Term Foster Care", *Children and Youth Services Review*, vol. 33, núm. 12, pp. 2489-2497.
- BERRIDGE, David (2007), "Theory and Explanation in Child Welfare: Education and looked-after children", *Child and Family Social Work*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-10.
- BERRIDGE, David (2012), "Educating Young People in Care: What have we learned?", *Children and Youth Services Review*, vol. 34, núm. 6, pp. 1171-1175.
- BRAVO, Amaia y Jorge Fernández del Valle (2009), "Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil", *Papeles del Psicólogo*, vol. 30, núm. 1, pp. 42-52.
- BRODIE, Isabelle (2005), "Education and Residential Child Care in England: A research perspective", en David Crimmens e Ian Milligan (eds.), *Facing Forward: Residential childcare in the 21st Century*, Dorset, Russell House Publishing, pp. 163-171.
- BRODIE, Isabelle (2010), *Improving Educational Outcomes for Looked After Children and Young People*, Londres, Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services (C4EO).
- BRYDERUP, Inge Marie, Marlene Quisgaard y Thomas Kring (2010), *WP 3&4. Analysis of Quantitative Data from Denmark*, Aalborg, Aalborg Universitet.
- CAMERON, Claire, Sonia Jackson, Hanan Hauari y Katie Hollingworth (2010), *Young People from a Public Care Background: Pathways to further and higher education in England. A case study*, Londres, University of London.
- CICCIOLLA, Lucia, Alexandria Curlee, Jason Karageorge y Suniya Luthar (2017), "When Mothers and Fathers Are Seen as Disproportionately Valuing Achievements: Implications for adjustment among upper middle-class youth", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 46, núm. 5, pp. 1057-1075.
- CLEMENS, Elysia, Kristin Klopffensein, Trent Lalonde y Matt Tis (2018), "The Effects of Placement and School Stability on Academic Growth Trajectories of Students in Foster Care", *Children and Youth Services Review*, núm. 87, pp. 86-94.
- CORTÉS, Natalia, Juan Jesús Muñoz y Vicente Sánchez (2009), "Incidencia de las medidas de tutela sobre el rendimiento escolar de los menores en régimen de acogimiento residencial", en Carlota de León e Ignacio González (eds.), *La investigación en atención a la diversidad: propuestas de trabajo*, Córdoba, Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones, pp. 177-196.
- DAY, Angelique, Cheryl Somers, Beverly Baroni, Shantel West, Laura Sanders y Cynthia Peterson (2015), "Evaluation of a Trauma-Informed School Intervention with Girls in a Residential Facility School: Student perceptions of school environment", *Journal of Aggression, Maltreatment, and Trauma*, vol. 24, núm. 10, pp. 1086-1105.
- DEL VALLE, Jorge F., Elvira Álvarez y Amaia Bravo (2003), "Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 26, pp. 235-249.
- DEL VALLE, Jorge F. y Jesús Fuertes (2000), *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- DÍAZ-Aguado, María José y Rosario Martínez (2006), "La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil", *Psicothema*, vol. 18, núm. 3, pp. 378-383.
- DILL, Katharine, Robert Flynn, Matthew Hollingshead y Auriole Fernandes (2012), "Improving the Educational Achievement of Young People in Out-of-Home Care", *Children and Youth Services Review*, núm. 34, pp. 1081-1083.
- DIXON, Jo (2016), "Opportunities and Challenges: Supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 263, pp. 13-29.
- ESCUADERO, Juan Manuel, María Teresa González, Manuel Moreno, José Miguel Nieto y Antonio Portela (2013), *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas*

- al alumnado en situaciones de vulnerabilidad, Murcia, DM Editor.
- ESSEN, Juliet, Lydia Lambert y Jenny Head (1976), "School Attainment of Children Who Have Been in Care", *Child: Care, Health and Development*, vol. 2, núm. 6, pp. 339-351.
- FERNÁNDEZ-Daza, Martha y Antonio Fernández-Parra (2013), "Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados", *Universitas Psychologica*, vol. 12, núm. 3, pp. 797-810.
- FINNIE, Ross (2012), "Access to Post-Secondary Education: The importance of culture", *Children and Youth Services Review*, vol. 34, núm. 6, pp. 1161-1170.
- FLYNN, Robert J. y Chantal Biro (1998), "Comparing Developmental Outcomes for Children in Care with those for Other Children in Canada", *Children & Society*, vol. 12, núm. 3, pp. 228-233.
- FLYNN, Robert J., Nicholas G. Tessier y Daniel Coulombe (2013), "Placement, Protective and Risk Factors in the Educational Success of Young People in Care: Cross-sectional and longitudinal analyses", *European Journal of Social Work*, vol. 16, núm. 1, pp. 70-87.
- FORSMAN, Hilma y Bo Vinnerljung (2012), "Interventions Aiming to Improve School Achievements of Children in Out-Of-Home Care: A scoping review", *Children and Youth Services Review*, vol. 34, núm. 6, pp. 1084-1091.
- FORSMAN, Hilma, Lars Brännström, Bo Vinnerljung y Anders Hjern (2016), "Does Poor School Performance Cause Later Psychosocial Problems among Children in Foster Care? Evidence from national longitudinal registry data", *Child Abuse and Neglect*, vol. 57, pp. 61-71.
- GARCÍA, Maribel, Joaquim Casal, Rafael Merino y Albert Sánchez (2013), "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria", *Revista de Educación*, núm. 361, pp. 65-94.
- GEENEN, Sarah y Laurie Powers (2006), "Are We Ignoring Youths with Disabilities in Foster Care? An examination of their school performance", *Social Work*, vol. 51, núm. 3, pp. 233-241.
- GODDARD, Jim (2000), "The Education of Looked After Children", *Child and Family Social Work*, vol. 5, núm. 1, pp. 79-86.
- GONZÁLEZ-García, Carla, Susana Lázaro-Visa, Iriana Santos, Jorge F. del Valle y Amaia Bravo (2017), "School Functioning of a Particularly Vulnerable Group: Children and young people in residential childcare", *Frontiers in Psychology*, núm. 8, pp. 1-12.
- GRIFFITHS, Rose, Chris Comber y Sue Dymoke (2010), *The Letterbox Club 2007 to 2009: Final evaluation report*, Leicester, University of Leicester School of Education.
- HAGAMAN, Jessica L., Alexandra L. Trout, M. Beth Chmelka, Ronald W. Thompson y Robert Reid (2010), "Risk Profiles of Children Entering Residential Care: A cluster analysis", *Journal of Child and Family Studies*, núm. 19, pp. 525-535.
- HARDER, Annemiek, Anne-Marie N. Huyghen, Jana Knot-Dickscheit, Margrite E. Kalverboer, Stefan Köngeter, Maren Zeller y Erik J. Knorth (2014), "Education Secured? The school performance of adolescents in secure residential youth care", *Child Youth Care Forum*, núm. 43, pp. 251-268.
- HARKER, Rachael M., David Dobel-Ober, Julie Lawrence, David Berridge y Ruth Sinclair (2003), "Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress", *Social Work*, núm. 8, pp. 89-100.
- HAUARI, Hanan, Katie Hollingworth, Meli Glenn, Claire Cameron y Sonia Jackson (2010), *Analysis of National Statistics and Survey of Local Agencies to Establish a Baseline of Post-Compulsory Educational Participation Among Young People from a Public Care Background*, Londres, IOE.
- HERNÁNDEZ, María Alejandra (2016), *Bajo rendimiento escolar en niños institucionalizados de edades comprendidas entre 06 y 10 años del hogar Luz de la Virgen de Fátima, ciudad de Guatemala*, Tesis de Grado Académico, Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- HÖJER, Ingrid, Helena Lindberg, Bo Nielsen, Jan-Eric Gustafsson y Helena Johansson (2018), "Recognition of Education and Schooling in Case Files for Children and Young People Placed in Out-of-Home Care", *Children and Youth Services Review*, núm. 93, pp. 135-142.
- JACKSON, Sonia y Claire Cameron (2012), "Leaving Care: Looking ahead and aiming higher", *Children and Youth Services Review*, núm. 34, pp. 1107-1114.
- JACKSON, Sonia y Claire Cameron (2014), *Improving Access to Further and Higher Education for Young People in Public Care: European policy and practice*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- JACKSON, Sonia y Pearl Y. Martin (1998), "Surviving the Care System: Education and resilience", *Journal of Adolescence*, vol. 21, núm. 5, pp. 569-583.
- JACKSON, Sonia y Darshan Sachdev (2001), *Better Education, Better Futures: Research, practice and the views of young people in public care*, Ilford, Barnardo's.
- JACKSON, Sonia, Leon Feinstein, Rosalind Levacic, Charile Owen, Antonia Simon y Angela Brassett-Grundy (2002), *The Costs and Benefits of Educating Children in Care*, Londres, University of London-Institute of Education-Thomas Coram Research Unit.

- JOHANSSON, Helen e Ingrid Höjer (2014), "Sweden: A long and winding road", en Sonia Jackson y Claire Cameron (eds.), *Improving Access to Further and Higher Education for Young People in Public Care*, Londres, Jessica Kingsley Publishers, pp. 215-250.
- JOHANSSON, Helen, Ingrid Höjer y Margreth Hill (2011), *Young People from a Public Care Background and their Pathways to Education Final Report from the Swedish Part of the YIPPEE Project*, Gotemburgo, Göteborgs Universitet.
- KESTILÄ, Laura, Antti Väisänen, Reija Paananen, Tarja Heino y Mika Gissler (2012), "Kodin ulkopuolelle sijoitetut nuorina aikuisina. Rekisteripohjainen seuranta tutkimus Suomessa vuonna 1987 syntyneistä", *Yhteiskuntapolitiikka*, vol. 77, núm. 6, pp. 599-620.
- LEITER, Jeffrey (2007), "School Performances Trajectories after the Advent of Reported Maltreatment", *Children and Youth Services Review*, núm. 29, pp. 363-382.
- LÓPEZ, Mónica, Paulo Delgado, João Carvalho y Jorge Fernández del Valle (2014), "Características y desarrollo del acogimiento familiar en dos países con fuerte tradición de acogimiento residencial: España y Portugal", *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 3, pp. 15-30.
- MARTÍN, Eduardo y Luz María Dávila (2008), "Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial", *Psicothema*, vol. 20, núm. 2, pp. 229-235.
- MARTÍN, Eduardo, María del Carmen Muñoz y Natalia Pérez (2011), "Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 16, núm. 2, pp. 351-366.
- MARTÍN, Eduardo, Teresa Rodríguez y Ángela Torbay (2007), "Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial de menores", *Psicothema*, vol. 19, núm. 3, pp. 406-412.
- MARTÍN, Eduardo, María del Carmen Muñoz, Teresa Rodríguez y Yurena Pérez (2008), "De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar", *Psicothema*, vol. 20, núm. 3, pp. 376-382.
- MILLS, Chris (2004), *Problems at Home, Problems at School: The effects of maltreatment in the home on children's functioning at school. An overview of recent research*, Londres, National Society for the Prevention of Cruelty to Children.
- MONTSERRAT, Carmen y Ferrán Casas (2010), "Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española", *Educación XXI*, núm. 13, pp. 117-138.
- MONTSERRAT, Carmen y Ferrán Casas (2012), "Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia", *Zerbitzuan*, núm. 52, pp. 153-165.
- MONTSERRAT, Carmen y Ferrán Casas (2018), "The Education of Children and Adolescents in Out-of-Home Care: A problem or an opportunity? Results of a longitudinal study", *European Journal of Social Work*, vol. 21, núm. 5, pp. 750-763.
- MONTSERRAT, Carmen, Ferrán Casas e Irma Bertrán (2013), "Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 4, pp. 443-453.
- MONTSERRAT, Carmen, Ferrán Casas, Sara Malo e Irma Bertrán (2011), *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- MUELA, Alexander, Nekane Balluerka y Bárbara Torres (2013), "Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial", *Anales de Psicología*, núm. 29, pp. 197-206.
- National Council for the Child (2006), *Children in Israel: Statistical abstract*, Jerusalén, Israel National Council for the Child (Hebrew).
- Nordic Social Statistical Committee Nososco (2015), *Social Protection in the Nordic Countries 2013/2014 – Scope, expenditure and financing*, Copenhagen, Dinamarca.
- NORRÖPINGS Kommun (2011), *Skolfam*2: Projektsammanfattning*, Norrköping, Norrköpings Kommun.
- O'HIGGINS, Aoife, Judy Sebba y Nikki Luke (2015), *What is the Relationship between Being in Care and the Educational Outcomes of Children? An international systematic review*, Oxford, REES Centre.
- OLSEN, Rikke Fuglsang y Christopher J. de Montgomery (2018), "Revisiting Out-Of-Home Placed Children's Poor Educational Outcomes – Is school change part of the explanation?", *Children and Youth Services Review*, núm. 88, pp. 103-113.
- OZAWA, Eiji y Yutaro Hirata (2020), "High School Dropout Rates of Japanese Youth in Residential Care: An examination of major risk factors", *Behavioral Sciences*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-8.
- PALACIOS, Jesús, Jesús Jiménez, Mireia Espert y Naomi Fuchs (2014), *Entiéndeme, enseñame. Guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- PECORA, Peter (2012), "Maximizing Educational Achievement of Youth in Foster Care and Alumni: Factors associated with success", *Children and Youth Services Review*, núm. 34, pp. 1121-1129.

- PÉREZ, Paola Jimena (2013), *Perfil de adolescentes institucionalizados a la luz del modelo integrativo supraparadigmático*, Tesis de Grado Académico, Sucre, Universidad Andina Simón Bolívar (Bolivia).
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF) (2013), *Discriminación en las instituciones de cuidado de niñas, niños y adolescentes. Institucionalización y prácticas discriminatorias en Latinoamérica y el Caribe*, Buenos Aires, RELAF.
- ROBISON, Samuel, Jeremiah Jagers, Judith Rhodes, Bret Blackmon y Wesley Church (2017), "Correlates of Educational Success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South", *Children and Youth Services Review*, núm. 73, pp. 37-46.
- RODRIGUES, Sónia, Maria Barbosa-Ducharne y Jorge Fernández del Valle (2013), "La calidad del acogimiento residencial en Portugal y el ejemplo de la evolución española", *Papeles del Psicólogo*, vol. 34, núm. 1, pp. 11-22.
- SANDERS, Jane E. y Barbara Fallon (2018), "Child Welfare Involvement and Academic Difficulties: Characteristics of children, families, and households involved with child welfare and experiencing academic difficulties", *Children and Youth Services Review*, núm. 86, pp. 98-109.
- SEBBA, Judy, David Berridge, Steve Strand, Sally Thomas, Nikki Luke, John Fletcher, Karen Bell, Ian Sinclair y Aoife O'Higgins (2015), *The Educational Progress of Looked after Children in England: Linking care and educational data*, Oxford/Bristol, Rees Centre/University of Bristol.
- SIMKISS, Doug, Nigel Stallard y Margaret Thorogood (2013), "A Systematic Literature Review of the Risk Factors Associated with Children Entering Public Care", *Child: Care, Health and Development*, vol. 39, núm. 5, pp. 628-642.
- STEIN, Mike y Emily Munro (2008), *Young People's Transitions from Care to Adulthood: International research and practice*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- STONE, Susan (2007), "Child Maltreatment, Out-of-Home Placement and Academic Vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions", *Children and Youth Services Review*, núm. 29, pp. 139-161.
- SULLIVAN, Melissa J., Loring Jones y Sally Mathiesen (2010), "School Change, Academic Progress, and Behavior Problems in a Sample of Foster Youth", *Children and Youth Services Review*, vol. 32, núm. 2, 164-170.
- Tavares-Rodrigues, André, Carla González-García, Amaia Bravo y Jorge Fernández del Valle (2019), "Evaluación de necesidades de jóvenes en acogimiento residencial en Portugal", *Revista de Psicología Social*, vol. 34, núm. 2, pp. 354-382.
- TERIGI, Flavia (2009), "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, pp. 23-39.
- THOBURN, June (2010), "International Perspectives on Foster Care", en Elizabeth Fernandez y Richard P. Barth (eds.), *How Does Foster Care Work? International evidence on outcomes*, Londres, Jessica Kingsley, pp. 29-43.
- TIDEMAN, Eva, Bo Vinnerljung, Kristin Hintze y Anna Isaksson (2011), "Improving Foster Children's School Achievements: Promising results from a Swedish pilot project", *Adoption and Fostering*, vol. 35, núm. 1, pp. 44-56.
- TOWNSEND, Michelle (2012), *Are We Making the Grade? The education of children and young people in out-of-home care*, Lismore, NSW Department of Family and Community Services.
- TROUT, Alexandra, Jessica Hagaman, Kathryn Casey, Robert Reid y Michael H. Epstein (2008), "The Academic Status of Children and Youth in Out-of-Home Care: A review of the literature", *Children and Youth Services Review*, vol. 30, núm. 9, pp. 979-994.
- UNICEF (2013), *La situación de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe. Informe de protección a la infancia*, Ciudad de Panamá, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- VALENCIA, Natalia Ocairí, Mónica López y Marta Frías (2022), "Children in Residential Care in México: Understanding profiles, trajectories and outcomes", *Child and Family Social Work*, vol. 27, núm. 2, pp. 152-162.
- VINNERLJUNG, Bo, Maria Öman y Thomas Gunnarson (2005), "Educational Attainments of Former Child Welfare Clients -A Swedish national cohort study", *International Journal of Social Welfare*, vol. 14, núm. 4, pp. 265-276.
- VON STUMM, Sophie (2017), "Socioeconomic Status Amplifies the Achievement Gap throughout Compulsory Education Independent of Intelligence", *Intelligence*, núm. 60, pp. 57-62.
- WEST, Shantel, Angeliq Day, Beverly Baroni y Cheryl Somers (2015), "School Staff Perspectives on the Challenges and Solutions to Working with Court-Involved Students", *Journal of School Health*, vol. 85, núm. 6, pp. 347-354.

D O C U M E N T O S



Reimaginar juntos nuestros futuros

Un nuevo contrato social para la educación*

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

BREVE RESUMEN: UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN

La humanidad y el planeta Tierra están amenazados. La pandemia sólo ha servido para demostrar nuestra fragilidad y nuestra interconexión. Ahora es necesario actuar urgentemente, de forma conjunta, para cambiar el rumbo y reimaginar nuestros futuros. Este informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación reconoce el poder de la educación para provocar un cambio profundo. Nos enfrentamos a un doble reto: cumplir la promesa de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos, y aprovechar plenamente el potencial transformador de la educación como vía para un futuro colectivo sostenible. Para ello, necesitamos un nuevo contrato social para la educación que pueda reparar las injusticias, al tiempo que transforma el futuro.

Este nuevo contrato social debe basarse en los derechos humanos y en los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural. Debe incluir una ética de cuidado,

reciprocidad y solidaridad. Debe reforzar la educación como un proyecto público y un bien común.

Este informe, que se ha elaborado en dos años y se ha basado en un proceso de consulta mundial en el que han participado alrededor de un millón de personas, invita a gobiernos, instituciones, organizaciones y ciudadanos de todo el mundo a forjar un nuevo contrato social para la educación que nos ayude a construir un futuro pacífico, justo y sostenible para todos.

Las visiones, los principios y las propuestas que aquí se presentan deben considerarse simplemente un punto de partida. Traducirlos y contextualizarlos es un esfuerzo colectivo. Existen ya muchos aspectos positivos. Este informe intenta recogerlos y aprovecharlos. No se trata de un manual ni de un modelo, sino de un punto de partida para una conversación fundamental.

EPÍLOGO Y CONTINUACIÓN. CONSTRUIR JUNTOS LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN

Debemos trabajar juntos de forma urgente para forjar un nuevo contrato social para la educación que pueda satisfacer las necesidades futuras de la humanidad y del planeta. En este informe se han propuesto prioridades y se han formulado recomendaciones para la construcción de este nuevo contrato basado

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>

* Publicamos aquí dos apartados del informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*: un brevísimo resumen que aporta el contexto de la elaboración del informe y el epílogo, en donde se presentan las propuestas para construir un nuevo contrato social y las instancias que se espera que participen en la discusión de las mismas. La versión en español fue publicada en 2022 por la OREALC/UNESCO Santiago y Fundación Santa María (SM, España). Título original: *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. La versión completa puede descargarse en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

en dos principios fundamentales: una visión ampliada del derecho a la educación a lo largo de toda la vida y el refuerzo de la educación como bien público y común.

El núcleo del informe es la propuesta de un nuevo contrato social para la educación: los acuerdos y principios implícitos que permiten e inspiran la cohesión social en torno a la misma y que dan lugar a los correspondientes acuerdos educativos. Este epílogo está dedicado a resumir las prioridades y propuestas clave que los lectores están invitados a llevar adelante con otros, a reinterpretar y a reimaginar para nuestros futuros compartidos de la educación.

Un nuevo contrato social para la educación no es un abandono de todo lo que hemos aprendido y experimentado colectivamente hasta ahora, pero tampoco es una mera corrección del rumbo en un camino ya definido y fijado. Hace tiempo que se está gestando un nuevo contrato social gracias a los educadores, las comunidades, los jóvenes y los niños y las familias, que han identificado con precisión las limitaciones de los sistemas educativos existentes y han sido pioneros en la adopción de nuevos enfoques para remediarlas.

Sin momentos colectivos de unión y esfuerzo para articular lo que estamos aprendiendo en nuestro continuo empeño por rehacer la educación, los esfuerzos suelen producirse de forma aislada o con ajustes limitados a la gran maquinaria institucional. Podemos renovar la educación para hacer posible un futuro justo, equitativo y sostenible mediante la participación activa en el diálogo y la práctica para construir un nuevo contrato social para la educación. Este informe es una invitación a contextualizar y llevar adelante estos diálogos públicos. Pretende ser un catalizador y a generar debates y discusiones en todo el mundo sobre lo que significa un contrato social para la educación en la práctica y en contextos particulares. Este informe es, por tanto, un hito en un camino que va hacia el futuro. Se trata de un documento vivo que propone un marco, unos principios y unas recomendaciones que

personas de todo el mundo explorarán, compartirán y enriquecerán. El objetivo es inspirar nuevas vías para el desarrollo de políticas y acciones innovadoras para renovar y transformar la educación, de modo que prepare verdaderamente a todos los alumnos para inventar un futuro mejor. Sólo tendrá sentido en la transformación de la educación en la medida en que los profesores, los alumnos, las familias, los funcionarios públicos y otras partes interesadas en la educación, en particular las comunidades, se comprometan con las ideas del informe e integren esas ideas para traducirlas en prácticas en esas comunidades.

La Comisión pide a la UNESCO que desarrolle y mantenga las vías adecuadas para la deliberación, la participación y el intercambio de experiencias relacionadas con las numerosas ideas aquí expuestas.

El éxito futuro del informe se basa en su capacidad para estimular un proceso de reflexión y acción permanentes. El trabajo de la educación estará siempre “en proceso” y las recomendaciones que aquí se presentan se basan en el supuesto de que deben cambiar y evolucionar continuamente. Necesitamos una mayor cooperación a medida que aprendemos a vivir en mayor armonía entre nosotros, con las extraordinarias formas de vida y sistemas que distinguen a nuestro planeta, y con la tecnología que está abriendo rápidamente nuevos espacios y potenciales para la prosperidad humana, además de presentar riesgos inéditos.

El consenso global en torno al valor de la educación para hacer y rehacer nuestro mundo es nuestro punto de partida colectivo. Esta certeza compartida es irrefutable y refuerza nuestro compromiso a la hora de afrontar nuevos retos, muchos de ellos sin precedentes. Para que las cosas se hagan de manera diferente, ahora necesitamos pensar, entender, escuchar e imaginar de manera diferente. Nuevas posibilidades se abren ante nosotros para transformar el futuro a condición de que reexaminemos abiertamente las formas

establecidas de pensar en la educación, el conocimiento y el aprendizaje.

Propuestas para construir un nuevo contrato social

El informe examina cinco dimensiones de los cambios necesarios para construir un nuevo contrato social para la educación. Las propuestas clave para cada una de estas dimensiones se recogen en la Parte II del presente informe, junto con los principios rectores para llevarlas a cabo. Aunque no son exhaustivas, se resumen aquí como un marco inicial de acción que puede localizarse y promoverse para materializar nuevos futuros a través de la educación.

Pedagogías cooperativas y solidarias

La pedagogía debe transformarse en torno a los principios de cooperación y solidaridad, sustituyendo los antiguos modos de exclusión y la competencia individualista, y debe fomentar la empatía y la compasión y desarrollar las capacidades de los individuos para trabajar juntos de cara a transformarse a sí mismos y al mundo. El aprendizaje se configura a través de relaciones entre profesores, estudiantes y conocimientos que van más allá de las limitaciones de las normas y códigos de conducta del aula y amplía las relaciones de los estudiantes con la ética y el cuidado necesarios para asumir la responsabilidad de nuestro mundo común y compartido. La pedagogía consiste en crear encuentros transformadores a partir de lo que heredamos y lo que se puede construir.

De cara a 2050, debemos abandonar los modos pedagógicos, las lecciones y las mediciones que priorizan las definiciones individualistas y competitivas de los logros. En su lugar, debemos priorizar los siguientes principios rectores:

En primer lugar, para una pedagogía que sea individual y colectivamente transformadora son necesarias la interconexión, la inter-

dependencia y la solidaridad. A medida que los profesores aprenden a fomentar las relaciones pedagógicas dentro y fuera del aula, las escuelas y los sistemas educativos deben encontrar formas de incorporar estas prácticas a un nivel más institucional. Algunos enfoques prometedores son la experiencia y el diálogo, el servicio y la acción significativa, la investigación y la reflexión, la participación en movimientos sociales constructivos y la vida comunitaria. Las escuelas y los sistemas educativos también deben derribar los muros sociales y sectoriales para escuchar a las familias y las comunidades, y ampliarse a otros ámbitos de la vida para apoyar nuevas conexiones y relaciones pedagógicas más allá del aula.

En segundo lugar, la cooperación y la colaboración deben constituir la base de la pedagogía como proceso colectivo y relacional. Los docentes pueden participar en una amplia gama de estrategias de aprendizaje, desde comentarios de compañeros, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en la resolución de problemas y la investigación, laboratorios de estudiantes, talleres técnicos y de formación profesional, hasta expresión artística y colaboraciones creativas, todo ello con el fin de fomentar las capacidades de los estudiantes para enfrentarse a nuevos retos de forma creativa e imprevista, individual y colectivamente. Las escuelas y los sistemas educativos pueden explorar formas de facilitar una gama más amplia de encuentros entre grupos de edad, intereses, sectores sociales, idiomas y etapas de aprendizaje.

En tercer lugar, la solidaridad, la compasión y la empatía deberían estar arraigadas en nuestra forma de aprender. Las pedagogías permiten a los estudiantes comprender una gama más amplia de experiencias que las propias. Los padres y las familias también pueden ser bienvenidos a participar en el intercambio y la valoración de la diversidad y el pluralismo junto a sus hijos, lo que es esencial para desaprender los prejuicios y las divisiones en los entornos y las relaciones con los que

se encuentran los alumnos. Las escuelas y los docentes pueden crear entornos que valoren la empatía y sostengan diversas historias, lenguas y culturas, entre ellas, especialmente, las de las comunidades indígenas y una amplia gama de movimientos sociales.

En cuarto lugar, toda evaluación es pedagógica y, por lo tanto, debe considerarse cuidadosamente para apoyar prioridades pedagógicas en un sentido más amplio de cara al crecimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes, los centros escolares y los sistemas educativos pueden utilizar las evaluaciones para priorizar la identificación y el tratamiento de áreas difíciles, con el fin de apoyar mejor el aprendizaje individual y colectivo. La evaluación no debe utilizarse de forma punitiva ni para crear categorías de “ganadores” y “perdedores”. La política educativa no debe verse indebidamente influenciada por clasificaciones que dan excesiva prioridad a los exámenes descontextualizados y de alta exigencia que, a su vez, han demostrado ejercer una presión desproporcionada para influir en lo que ocurre en el tiempo y el espacio de las escuelas.

Plan de estudios y conocimientos comunes

Hay que establecer una nueva relación entre la educación y los conocimientos, capacidades y valores que promueve. Los planes de estudio deben enmarcarse en relación con dos procesos vitales que sustentan la educación: la adquisición de conocimientos como parte del patrimonio común de la humanidad y la creación colectiva de nuevos saberes y nuevos futuros posibles. De cara a 2050, tenemos que ir más allá de la visión tradicional de los planes de estudio como una simple tabla de asignaturas escolares y, en su lugar, reimaginarlos a través de perspectivas interdisciplinarias e interculturales que permitan a los estudiantes aprender de los bienes comunes de la humanidad y contribuir a ellos. Deben priorizarse los siguientes principios rectores:

En primer lugar, los planes de estudio deben mejorar las capacidades de los alumnos para acceder a los conocimientos comunes que son herencia de toda la humanidad y contribuir a ellos que, a su vez, deben ampliarse continuamente para incluir diversas formas de conocer y comprender. El diseño y la implementación de los planes de estudio deben alejarse de la transmisión limitada de hechos e información y, en cambio, tratar de fomentar en los alumnos los conceptos, las habilidades, los valores y las actitudes que les permitirán participar en diversas formas de adquisición, aplicación y generación de saberes.

En segundo lugar, la rápida evolución del clima y de las condiciones planetarias exige unos planes de estudio que reorienten el lugar del ser humano en el mundo. Los cambios planetarios irreversibles ya se están acelerando y la educación debe fomentar la valoración de la interconexión inherente del bienestar ambiental, social y económico. Los planes de estudio deben basarse en diversas formas de conocimiento, preparando a los estudiantes y a las comunidades para adaptarse, mitigar y revertir el cambio climático de una manera que considere a los seres humanos como inextricablemente interconectados con un mundo natural. Los planes de estudio deben poner de relieve los efectos del cambio climático en sus comunidades, en el mundo y, especialmente, en los más marginados como los pobres, las minorías y las mujeres y niñas. El conocimiento curricular puede proporcionar un marco poderoso para una acción significativa y apoyar a los niños y jóvenes a seguir liderando los esfuerzos de mitigación del cambio climático y protección del medio ambiente que tendrán un profundo impacto en su futuro.

En tercer lugar, la rápida propagación de la desinformación y la manipulación debe contrarrestarse mediante múltiples alfabetizaciones —digital, científica, textual, ecológica, matemática— que permitan a las personas encontrar su camino hacia el conocimiento verdadero y preciso. Estos saberes son esenciales

para una participación democrática significativa y eficaz basada en verdades compartidas y tienen que cultivar la comprensión no sólo de los hechos, la información y los datos, sino también de procesos tales como la corroboración y el uso de fuentes necesarias para llegar a conclusiones sólidas, así como validar los hallazgos y comunicarlos con precisión. Los planes de estudio pueden basarse en una amplia gama de enfoques históricos, culturales y metodológicos para desarrollar en los estudiantes el amor por la comprensión, la exactitud, la precisión y el compromiso con la verdad.

En cuarto lugar, los derechos humanos y la participación democrática deben ser la base de los principios fundamentales de los planes de estudio y el aprendizaje que transforman a las personas y al mundo. Los derechos humanos deben seguir siendo un valor sagrado para todas las personas y, como punto de partida colectivo que sustenta nuestro contrato social, deben convertirse en la base de los planes de estudio que dan forma al aprendizaje. Dichos planes deben hacer hincapié en los derechos inherentes y la dignidad de todas las personas, así como en el imperativo de superar la violencia y construir sociedades pacíficas. La interacción con los movimientos sociales y las comunidades de base puede dotar a los planes de auténticas vías para cuestionar, revelar y confrontar las estructuras de poder que discriminan a los grupos por motivos de género, raza, identidad indígena, lengua, orientación sexual, edad, discapacidad o condición de ciudadano.

Los profesores y la profesión docente

Los docentes tienen un papel único que desempeñar en la construcción de un nuevo contrato social para la educación a través de su profesión. Son coordinadores clave, que reúnen diferentes elementos y entornos al trabajar de forma colaborativa para ayudar a aumentar el conocimiento y las capacidades de los estudiantes. Ninguna tecnología es capaz de sustituir u obviar la necesidad de buenos

profesores humanos. De cara a 2050, es esencial que dejemos de tratar la enseñanza como una práctica solitaria que depende de una sola persona para orquestar un aprendizaje eficaz. La enseñanza debe convertirse, en cambio, en una profesión colaborativa en la que el trabajo en equipo garantice un aprendizaje significativo de los estudiantes. Deben priorizarse los siguientes principios:

En primer lugar, la colaboración y el trabajo en equipo deben caracterizar el trabajo de los docentes. La amplia gama de objetivos que tenemos para la educación va más allá de lo que se puede esperar incluso de los profesores con más talento. Necesitaremos que trabajen en equipo con sus compañeros, especialistas en materias, especialistas en alfabetización y bibliotecarios, educadores de necesidades especiales, orientadores, trabajadores sociales y otros. La necesidad de un trabajo colaborativo será aún más acuciante en los próximos años, ya que la humanidad se enfrenta a un conjunto cada vez mayor de alteraciones, y los docentes seguirán estando en primera línea para ayudar a niños, jóvenes y adultos a desenvolverse adecuadamente en un mundo cambiante de forma apropiada para su edad. Al igual que hay que apoyar el bienestar de los estudiantes, las relaciones sanas y la salud mental en los centros educativos, también hay que apoyar a los profesores en forma de salarios dignos, promoción profesional, formación continua, desarrollo profesional y entornos de aprendizaje colaborativo para que puedan llevar a cabo su importante labor.

En segundo lugar, la producción de conocimientos, la reflexión y la investigación deben ser reconocidas como parte integral de la enseñanza. La investigación y el conocimiento sobre los futuros de la educación comienzan con el trabajo que realizan los docentes y, de hecho, muchos de los elementos de un nuevo contrato social para la educación pueden existir ya en la pedagogía transformadora que muchos profesores están poniendo en práctica. Su trabajo como productores de conocimiento y

pioneros pedagógicos debe ser reconocido y apoyado, y se les debe de respaldar para documentar, compartir y debatir la investigación y la experiencia relevante con sus compañeros educadores y escuelas de manera formal e informal. Las universidades y la educación superior pueden imaginar nuevas configuraciones institucionales que permitan una investigación sostenida y relaciones profesionales con los docentes para apoyar la producción de conocimientos en toda la profesión.

En tercer lugar, debe mantenerse y protegerse la autonomía profesional de los profesores. La profesión docente requiere una amplia gama de competencias avanzadas y un desarrollo profesional continuo. En las próximas décadas se necesitará mucho apoyo para reforzar y ampliar la formación inicial de alta calidad de los profesores, sobre todo en el África subsahariana, donde la demanda de escolarización sigue superando la oferta de profesores cualificados debido al auge de la población juvenil. El desarrollo profesional de los principiantes puede potenciarse mediante la educación continua, la mentoría y la enseñanza colaborativa. Hay que asignarles un tiempo adecuado para la preparación de las clases y la reflexión y deben recibir una remuneración justa y equitativa. Garantizar la autonomía profesional, el respeto social y unos salarios dignos incentivará a educadores cualificados a permanecer en la profesión y a personas cualificadas y motivadas a acceder a ella.

La participación en el debate educativo público, el diálogo y la política educativa debe integrarse y reconocerse como parte del trabajo fundamental de los docentes. Con demasiada frecuencia, las decisiones sobre lo que ocurre en las escuelas o en las aulas las toman quienes están lejos de ellas, con poco diálogo, interacción o circuitos de retroalimentación significativos. Para los futuros de la educación, esto tendrá que cambiar, y los profesores deben ser bienvenidos como líderes e informantes vitales en el debate público, la política y el diálogo sobre nuestros futuros

de la educación. Su participación en estas áreas debe integrarse en la visión compartida de que supone una función esencial de lo que significa ser profesor. Tienen un papel clave que desempeñar en la creación de un nuevo contrato social para la educación.

Proteger y transformar las escuelas

Las escuelas, con todo su potencial y sus promesas, sus deficiencias y sus limitaciones, siguen siendo uno de los entornos educativos más esenciales de la sociedad. Las escuelas son un pilar central de los ecosistemas educativos y su vitalidad es una expresión del compromiso de las sociedades con sus niños y jóvenes como actividad pública. De cara a 2050, ya no podemos tener escuelas organizadas según un modelo uniforme independientemente del contexto. En lugar de los actuales modelos arquitectónicos, procedimentales y organizativos, necesitamos un enorme esfuerzo público para rediseñar los tiempos y los lugares de las escuelas de manera que los protejan y los transformen. Las siguientes prioridades deben guiar este trabajo esencial:

En primer lugar, las escuelas deben protegerse como espacios donde los estudiantes encuentran retos y posibilidades que no están a su disposición en otros lugares y requerirán entornos de cooperación y cuidado en los que diversos grupos de personas aprendan de y con los demás. Pueden permitir que profesores y estudiantes interactúen con nuevas ideas, culturas y formas de ver el mundo en un entorno solidario, no sólo preparando a niños y jóvenes para los desafíos de sus vidas futuras, sino ayudándolos a gestionar el mundo en el que viven hoy en día y que cambia rápidamente.

En segundo lugar, las arquitecturas escolares, los espacios, los tiempos, los horarios y las agrupaciones estudiantiles deben reimaginarse y diseñarse para desarrollar las capacidades de las personas para trabajar juntas. El entorno construido y el diseño inclusivo tienen valor pedagógico por derecho propio e

influyen en lo que ocurre en los espacios compartidos de aprendizaje. Las culturas de colaboración también deben guiar la administración y la gestión de las escuelas, así como las relaciones entre éstas, para fomentar redes sólidas de aprendizaje, reflexión e innovación.

En tercer lugar, las tecnologías digitales deben tener como objetivo apoyar lo que ocurre dentro de las escuelas; en sus iteraciones actuales y previsibles son sustitutos inadecuados de las instituciones formales y físicas de aprendizaje. El aprovechamiento de las herramientas digitales será útil y esencial para mejorar la creatividad y la comunicación de los estudiantes en las próximas décadas, y navegar por los espacios digitales puede abrir nuevas oportunidades para acceder y participar en el conocimiento compartido y las experiencias humanas. Los esfuerzos para aplicar la IA y los algoritmos digitales en las escuelas deben proceder con cautela y cuidado para garantizar que no reproduzcan ni exacerben los estereotipos y sistemas de exclusión existentes.

En cuarto lugar, las escuelas deben modelar el futuro al que aspiramos garantizando los derechos humanos y convirtiéndose en ejemplos de sostenibilidad y neutralidad de carbono. Hay que confiar en los estudiantes y encargarles que ayuden a ecologizar el sector educativo. Los principios de diseño local e indígena que responden a las condiciones y cambios ambientales pueden convertirse en fuentes de aprendizaje sobre adaptación, mitigación y prevención para construir mejores futuros y establecer una mayor simbiosis con el mundo natural y los sistemas de los que somos parte y de los que dependemos. También tendremos que asegurarnos de que la educación y otras políticas relativas a las escuelas defienden y promueven los derechos humanos para todos los que asisten a las mismas.

La educación en diferentes momentos y espacios

Las escuelas, con todo su potencial y sus promesas, sus deficiencias y sus limitaciones, siguen siendo uno de los entornos educativos más esenciales de la sociedad. Las escuelas son un pilar central de los ecosistemas educativos y su vitalidad es una expresión del compromiso de las sociedades con sus niños y jóvenes como actividad pública. De cara a 2050, ya no podemos tener escuelas organizadas según un modelo uniforme independientemente del contexto. En lugar de los actuales modelos arquitectónicos, procedimentales y organizativos, necesitamos un enorme esfuerzo público para rediseñar los tiempos y los lugares de las escuelas de manera que los protejan y los transformen. Las siguientes prioridades deben guiar este trabajo esencial:

Una de nuestras principales tareas es ampliar la reflexión sobre dónde y cuándo tiene lugar la educación, extendiéndola a más momentos, espacios y etapas de la vida. Tenemos que comprender todo el potencial educativo que existe en la vida y la sociedad, desde el nacimiento hasta la vejez, y poner en contacto la multitud de lugares y posibilidades culturales, sociales y tecnológicas, a menudo superpuestas, que existen para promover la educación. Podemos imaginar que en el futuro nuestras sociedades dispensarán y fomentarán el aprendizaje, no solamente en las escuelas como instituciones formales en un periodo definido, sino en diversos tiempos y espacios. Con vistas a 2050, existen cuatro principios que pueden guiar el diálogo y la acción necesarios para llevar adelante esta recomendación.

En primer lugar, en todas las etapas de la vida las personas deberían tener oportunidades educativas significativas y de calidad. La educación es para toda la vida. El aprendizaje

y la educación de adultos deben desarrollarse y apoyarse más, yendo más allá de las concepciones deficitarias de la “capacitación” y el “reciclaje” para adoptar las posibilidades transformadoras de la educación en todas las etapas de la vida. Toda planificación de la educación a lo largo de la vida debe centrarse en atender a los más marginados y en los entornos más frágiles, ayudando a dotar a los alumnos de los conocimientos, conceptos, actitudes y habilidades que necesitan para aprovechar las oportunidades y hacer frente a las perturbaciones presentes y futuras.

En segundo lugar, los ecosistemas educativos saludables conectan los sitios naturales, construidos y virtuales del aprendizaje. La biosfera, con sus tierras, aguas, vida, minerales, atmósferas, sistemas e interacciones, debe entenderse como un espacio vital de aprendizaje y uno de nuestros primeros educadores. Paralelamente, los espacios digitales de aprendizaje deben integrarse aún más en los ecosistemas educativos y apoyar el carácter público, la inclusión y los propósitos de bien común de la educación. Deben priorizarse las plataformas de acceso y código abierto, con una fuerte protección de los datos de estudiantes y docentes.

En tercer lugar, debe reforzarse la financiación pública y la capacidad de la Administración para regular la educación. Debemos desarrollar la capacidad de los Estados para establecer y hacer cumplir normas y disposiciones educativas que sean receptivas, equitativas y que defiendan los derechos humanos. A nivel local, nacional, regional y mundial, los gobiernos y las instituciones públicas deben comprometerse a dialogar y actuar en torno a estos principios para apoyar la reinención de nuestros futuros juntos.

En cuarto lugar, el derecho a la educación debe ampliarse; ya no nos sirve enmarcarlo simplemente en torno a la educación formal. De cara al futuro, deberíamos promover un derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida gracias al derecho a la información, a la conectividad y a la cultura.

Llamadas a la acción

El informe ha hecho dos llamamientos para promover y armonizar los esfuerzos hacia un nuevo contrato social para la educación: un llamamiento a un nuevo programa de investigación para la educación y un llamamiento a la solidaridad y la cooperación renovadas para apoyar la educación como un bien público y común. Los principios que guían la respuesta a estos dos llamamientos se resumen aquí para ayudar a promover y reforzar nuestros esfuerzos de cara a forjar nuevos futuros de la educación mientras respondemos a unas condiciones que cambian rápidamente.

Un nuevo programa de investigación para la educación

Las prioridades destacadas en este informe refuerzan un programa de investigación coherente y común. El aprendizaje, los conocimientos y las experiencias que se generen a partir de un programa de investigación de tan amplio alcance permitirán que forjemos juntos un nuevo contrato social para la educación. De cara a 2050, existen cuatro prioridades que guían la investigación y la innovación para los futuros de la educación:

En primer lugar, un programa mundial de investigación colectiva sobre los futuros de la educación debe concentrarse en el derecho a la educación para todos a lo largo de la vida, al tiempo que anticipa futuras perturbaciones y considera sus implicaciones. La investigación también debe ir más allá de la mera medición y crítica para explorar la renovación de la educación siguiendo los principios rectores recomendados en este informe, y replantear sus prioridades a la luz de los estudios y reflexiones sobre los futuros para avanzar hacia un nuevo contrato social para la educación.

En segundo lugar, el conocimiento, los datos y las pruebas para los futuros de la educación deben incluir diversas fuentes y formas de saber. Las perspectivas diferentes pueden ofrecer diferentes puntos de vista para configurar

una comprensión compartida de la educación, en lugar de excluirse y suplantarse mutuamente. Los investigadores, las universidades y las instituciones de investigación deben analizar supuestos y enfoques metodológicos que descolonizan, democratizan y facilitan el ejercicio y la promoción de los derechos humanos. Las escuelas, los docentes, los movimientos sociales, los movimientos juveniles y las comunidades son fuentes vitales de conocimiento e información y deben ser reconocidos como tales por los investigadores. Los resultados de las ciencias del aprendizaje, la neurociencia, los datos digitales y el *big data* y los indicadores estadísticos pueden aportar ideas importantes cuando se consideran en relación con una gama más amplia de aportaciones empíricas, incluida la investigación cualitativa y profesional.

En tercer lugar, la innovación educativa debe reflejar una gama mucho más amplia de posibilidades en diversos contextos, momentos y lugares. Las comparaciones y experiencias pueden inspirar a las personas cuando se reconsideran y recontextualizan adecuadamente a las distintas realidades sociales e históricas de un contexto determinado. La innovación educativa también debería intentar, en ocasiones, romper con la convergencia institucional que influye en los sistemas formales actuales. La evaluación y la reflexión deben orientar las políticas educativas de manera continua e integradora, elevando así el perfeccionamiento regular como una teoría del cambio, alejándose del inmovilismo por un lado y de ciclos de cambios interminables, por otro.

En cuarto lugar, debe reconsiderarse la investigación para un nuevo contrato social en la educación para incluir a más personas de diversos grupos, incluidos aquéllos que normalmente no participan en debates sobre educación. Las semillas de un nuevo contrato social ya están dando sus frutos, particularmente entre docentes, estudiantes y escuelas. Las instituciones de investigación, los gobiernos y las organizaciones internacionales

tienen una responsabilidad especial para participar y apoyar un programa de investigación que catalice la construcción conjunta de este contrato. La UNESCO puede desempeñar un papel importante como centro de intercambio de conocimientos, visión y generación de ideas sobre nuestro futuro compartido de la educación.

Renovación de la solidaridad y la cooperación internacionales

La ambiciosa visión articulada en este informe no puede llevarse a cabo sin la solidaridad y la colaboración a todas las escalas, desde los entornos inmediatos de las aulas y las escuelas hasta los amplios compromisos y marcos políticos nacionales, regionales y mundiales. El informe aboga por un compromiso renovado con la colaboración mundial en apoyo de la educación como bien público y común, basado en una cooperación más justa y equitativa entre actores estatales y no estatales a nivel local, nacional e internacional. De cara a 2050, debemos atenernos a cuatro principios rectores relacionados con la solidaridad internacional y la cooperación para los futuros de la educación:

En primer lugar, la Comisión hace un llamamiento a todas las partes interesadas en la educación para que colaboren a escala mundial y regional con el fin de generar objetivos compartidos y soluciones comunes a los retos educativos. Los esfuerzos deben armonizarse y reorientarse en torno a la visión de un futuro educativo justo y equitativo para toda la humanidad, basado en el derecho a la educación a lo largo de toda la vida y en el valor de la educación como bien público y común. La acción colectiva debe dar prioridad a los alumnos cuyo derecho a la educación se ve más amenazado por las alteraciones y los cambios mundiales. En las próximas décadas, la colaboración mundial debe abordar los desequilibrios de poder mediante la inclusión de diversos actores y asociaciones no estatales, y debería alejarse aún más de la acción

descendente virando hacia la acción multicéntrica y adoptar nuevas formas de cooperación regional, especialmente la cooperación sur-sur y triangular.

En segundo lugar, la cooperación internacional debe funcionar desde un principio de subsidiariedad, apoyando y desarrollando capacidades en los esfuerzos locales, nacionales y regionales para abordar los retos. Se necesitará una mayor responsabilidad a todos los niveles para reforzar los nuevos compromisos, normas y estándares educativos. La UNESCO tendrá que replantearse su enfoque del desarrollo educativo para verse en primer lugar como un socio, cuyo trabajo consiste en reforzar las instituciones y los procesos regionales y nacionales y, en segundo lugar, como un intermediario de pruebas, productor de conocimientos y defensor de la mejora de los datos sobre los sistemas educativos y la rendición de cuentas a los ciudadanos.

En tercer lugar, sigue siendo importante centrarse en la financiación del desarrollo internacional para los países de renta baja y media baja, en particular para aquellos con economías muy limitadas y poblaciones jóvenes. La cooperación internacional debe concentrar urgentemente la mayor parte de sus recursos financieros y humanos en las regiones donde el derecho a la educación está más amenazado, y particularmente en el África subsahariana, donde vivirá y aprenderá la gran mayoría de los jóvenes del mundo en 2050. Estos recursos también deberían dirigirse a las situaciones de emergencia, cuya frecuencia aumentará probablemente a medida que se acelere el cambio climático.

En cuarto lugar, las inversiones comunes en pruebas, datos y conocimientos también son una parte esencial de una cooperación internacional eficaz. En las próximas décadas, tendremos que reforzar el aprendizaje mutuo y el intercambio de conocimientos entre las sociedades y las fronteras, tanto en ámbitos fundamentales como la erradicación de la desigualdad educativa y la pobreza y la

mejora de los servicios públicos, como para hacer frente a los retos a más largo plazo que plantean la automatización y la digitalización, la migración y la sostenibilidad medioambiental. La UNESCO es crucial para facilitar este intercambio entre países y regiones.

Diálogo y participación

Existen motivos sobrados para la esperanza. Es posible introducir cambios e innovaciones a gran escala en el diseño de los sistemas educativos, la organización de las escuelas y otros sistemas educativos, así como en los planes de estudios y los enfoques pedagógicos. Podemos transformar la educación de forma colectiva para ayudar a construir futuros justos, equitativos y sostenibles aprovechando lo que ya existe y construyendo lo que se necesita. Cambiaremos el rumbo a través de millones de actos individuales y colectivos de valor, liderazgo, resistencia, creatividad y cuidado. Tenemos tradiciones culturales profundas, ricas y diversas sobre las que basarnos. Los seres humanos tienen una gran capacidad de acción colectiva, inteligencia y creatividad y promotoras prácticas son susceptibles de desencadenar nuevas posibilidades.

El diálogo propuesto en este informe debe contar con la más amplia participación posible. La educación es un factor decisivo para la ciudadanía a nivel local, nacional y mundial. Conciérne a todos, y todos pueden participar en la construcción de los futuros de la educación en cualquier ámbito de influencia en el que se encuentren. En este informe se propone que los docentes, las universidades, los gobiernos, las organizaciones internacionales y los jóvenes desempeñen un papel de participación especial para seguir ampliando este diálogo y esta acción orientados al futuro:

- *Docentes.* Los profesores siguen siendo fundamentales para los futuros de la educación. Del mismo modo que han sido fundadores del contrato social vigente desde el siglo XIX, también

serán coordinadores, practicantes e investigadores decisivos para la construcción de un nuevo contrato social para la educación. Para ello, es necesario garantizar su autonomía y libertad, apoyar su desarrollo a lo largo de su vida profesional y reconocer su papel en la sociedad y su participación en las políticas públicas. Naturalmente, serán protagonistas en la creación de procesos de diálogo e innovación, reuniendo y convocando a otras personas y colectivos.

- *Las universidades y la enseñanza superior.* Los llamamientos especiales a las universidades y a los centros de enseñanza superior han estado presentes en todos los capítulos de este informe, al igual que en todas las realidades del nuevo contrato social de la educación. Hoy en día, pocos cuestionan el papel crucial que las universidades, y todas las instituciones de enseñanza superior, desempeñan en la creación y difusión del conocimiento. Esto es así en todas las disciplinas, pero es especialmente cierto en lo que respecta a la educación. Gran parte del futuro de la educación básica depende del trabajo realizado por las universidades y viceversa. Gran parte del futuro de las universidades depende del trabajo realizado en la educación básica. También se espera que las universidades encuentren formas nuevas y más impactantes de educar a niños y jóvenes, especialmente a niños pequeños, y que se impliquen más en la educación de los adultos. La enseñanza superior es, por definición, un lugar de diálogo intergeneracional y transformador y de ella dependen gran parte de los futuros esbozados en este informe. Sin una educación superior sólida, autónoma, creíble e innovadora, será imposible construir el contrato social de la educación.

- *Gobiernos.* Este informe ha subrayado el papel insustituible de los gobiernos. Sin embargo, esto no significa que sus propuestas se sitúen únicamente en el ámbito de los sistemas educativos nacionales. En lugar de seguir la lógica habitual de los informes sobre la reforma educativa centrada en el gobierno, éste pretende fomentar la participación de un mayor número de actores, con investigación, conocimiento, innovación, análisis y acción. Se trata de valorar la acción del gobierno a múltiples niveles, menos a través de una lógica de reforma, y más desde la perspectiva de convertirse en promotores de una participación más amplia y catalizadores de la innovación. Además, los gobiernos tienen un papel único en la preservación y consolidación del carácter público de la educación al garantizar una financiación pública adecuada y sostenida de la educación y crear capacidades para regular adecuadamente la educación.
- *Organizaciones internacionales y de la sociedad civil.* Este informe ha puesto de relieve la importancia de las organizaciones internacionales y de la sociedad civil, especialmente mediante la reiterada afirmación de que la educación es un bien público y común. Esta repetición pretende señalar un importante cambio de perspectiva, dando cabida a nuevas voces en la cooperación educativa, a nivel local, nacional, regional e internacional y entre sectores. Se espera que una fuerte movilización de las organizaciones internacionales y de la sociedad civil impulse el diálogo propuesto en este informe y lo haga con sus conocimientos, experiencia y capacidad de movilización únicos. Estas organizaciones también ocupan un lugar especial a la hora de garantizar que las personas discriminadas por sus ideas, género, raza o etnia, cultura,

creencias religiosas o identidad sexual sean escuchadas, visibles y apoyadas en su derecho a la educación.

- *Jóvenes y niños.* Por último, y sin lugar a dudas, el diálogo que aquí se propone debe involucrar a los jóvenes. El futuro debe ser replanteado para ellos como algo lleno de posibilidades y no como una carga. No se trata sólo de escucharlos o consultarlos, sino de movilizarlos y apoyarlos en la construcción de los futuros que serán —y ya son— suyos. Ejemplos recientes de movimientos importantes de jóvenes y niños, particularmente en la lucha contra el cambio climático, contra la discriminación racial, contra el patriarcado y las normas restrictivas de género, y por la diversidad de culturas y la autodeterminación indígena, nos muestran caminos esenciales para el futuro. Los jóvenes que lideran estos movimientos no pidieron autorización, sino que respondieron con urgencia y claridad moral a cuestiones que, con demasiada frecuencia, abruma o paraliza a los adultos. Tienen un papel fundamental y orientador que desempeñar en la construcción de nuestro futuro y el de ellos. El aspecto más importante de la continuación de este informe es la capacidad de reclutar a jóvenes en la construcción de un nuevo contrato social para la educación.

En todo el mundo, profesores, comunidades, organizaciones y gobiernos ya se han embarcado en muchas iniciativas educativas prometedoras para crear el cambio que se necesita. Innumerables ejemplos nos muestran las muchas formas en las que el conocimiento se puede co-crear y compartir públicamente. Otros ejemplos ilustran cómo la educación puede crear significado, empoderar y emancipar, así como formas en las que el aprendizaje puede organizarse más eficazmente para el

bien común. Estas prácticas existentes deben alimentarse, ya que trazan cursos para la creación de futuros llenos de esperanza.

El buen trabajo que se está llevando a cabo en todo el mundo debe conocerse mejor. La Comisión recomienda que la UNESCO se convierta en un motor y un centro de intercambio de información sobre prácticas prometedoras y aplicaciones innovadoras de los principios expuestos en este informe.

Invitación a continuar

En esencia, este informe pide y pretende facilitar y provocar un amplio diálogo social sobre futuros deseables y sobre cómo la educación puede ayudar a construirlos. Sus ideas reflejan un momento en el tiempo, basándose en el resultado de un proceso de dos años de diálogo y consultas. Sus propuestas culminan con invitaciones a continuar a través de múltiples conversaciones, colaboraciones y asociaciones en el futuro. Y son esas conversaciones, colaboraciones y asociaciones las que más importan para el futuro de la educación, no el propio informe.

Si bien el documento articula una visión de los retos y las esperanzas que deben animar los esfuerzos para educar para el futuro, y presenta ideas sobre cómo hacerlo, también insiste en que un nuevo contrato social para la educación no se ejecuta por sí mismo. Para que tome forma y tenga impacto, debe traducirse en programas, recursos, sistemas y procesos que transformen las actividades y experiencias cotidianas de estudiantes y docentes.

La educación involucra a un gran número de personas y grupos en una compleja red de relaciones. Involucra a los estudiantes, los profesores, las familias, los administradores de la educación y los líderes en múltiples niveles de gobierno y toca el sector público, así como la sociedad civil, dentro de las comunidades, las provincias, las naciones, las regiones y el mundo. La transformación de la cultura educativa es el resultado de procesos de construcción conjunta en los que muchos grupos

aportan sus intereses y conocimientos para analizarlos otra vez a la luz de nuevas ideas y en conversación con otros. La cooperación es esencial para traducir los principios, propuestas y estrategias aquí planteados en nuevas realidades. Es esa construcción conjunta de ideas sobre cómo enseñamos y aprendemos y con qué fin, la que en última instancia conduce a la claridad, el compromiso y el apoyo a los recursos y actividades que pueden transformar las prácticas educativas. Las prácticas cambian cuando las condiciones que pueden respaldar este cambio se entienden, aceptan e implementan correctamente.

Cada uno de nosotros puede mejorar las comunidades en las que vivimos. La posibilidad de participar en el diálogo nos corresponde a todos. Esto es especialmente cierto en una era en la que la omnipresencia de las tecnologías de comunicación ofrece a la gente corriente medios para conectarse y organizarse para conseguir propósitos ambiciosos. El acceso a la tecnología y a Internet hace posible una colaboración sin precedentes entre docentes, instituciones educativas y comunidades para aprovechar las oportunidades y encontrar soluciones a los desafíos.

La pandemia de COVID-19 ha ensombrecido la publicación de este informe y la mayor parte de su preparación. Este acontecimiento mundial ha despertado el reconocimiento de la importancia de una colaboración y construcción conjunta generalizadas. Todavía no sabemos con exactitud el volumen de los

daños y las pérdidas educativas causadas por el COVID-19, pero sabemos que son graves y corren el riesgo de borrar décadas de progreso. Sus consecuencias se han dejado sentir con mayor crudeza entre los pobres y marginados, en el Sur Global y en aquellos lugares donde se ve agravado por otros desafíos. Su rastro de muerte y pérdida, combinado con la aceleración e intensificación de las realidades del cambio climático, nos recuerda con más fuerza que vivimos en este planeta conectado con otros. La invención de vacunas para protegernos contra el COVID-19 ha anticipado el alcance y la velocidad de lo que es posible conseguir cuando nos unimos en torno al conocimiento, la ciencia y el aprendizaje para encontrar soluciones. Este informe espera que este nuevo reconocimiento impulse el llamamiento a unirse y construir nuevos y más prometedores futuros educativos.

En este contexto de urgencia, pero también de grandes posibilidades, las ideas expuestas en este informe nos ayudan a reimaginar juntos nuestros futuros y a construir un nuevo contrato social para la educación. Este informe es una invitación a pensar y actuar juntos para construir juntos los futuros de la educación. Es un punto de partida, el comienzo de un proceso de diálogo y construcción conjunta. Este informe, como la propia educación, no está terminado. Por el contrario, su materialización comienza ahora, gracias a la labor de los educadores de todo el mundo y de quienes trabajan junto a ellos.

R E S E Ñ A S



[res...]

Investigar la educación desde la Educación

Sebastián Plá, México, UNAM/Ediciones Morata, 2022

Julio Ubiidxa Rios Peña¹

La investigación educativa es una actividad indispensable para la comprensión, orientación e intervención de la educación. En años recientes, su importancia se ha traducido particularmente en el desarrollo de diversos programas de posgrado enfocados en la formación de investigadores e investigadoras, así como en el aumento de la literatura centrada en la reflexión sobre los procesos que acompañan a la indagación de la realidad educativa. Al mismo tiempo, se ha dado también un sostenido crecimiento de la realización y publicación de investigaciones cuyos resultados son difundidos en diferentes espacios.

Actualmente se forma para hacer investigación, se hace investigación y se analiza la investigación de una manera que no se había hecho en décadas pasadas. El estado que guarda hoy día la indagación educativa conlleva la responsabilidad de cuidar los avances conseguidos y de darles continuidad a través del impulso a las actividades emprendidas por las investigadoras y los investigadores. Esto implica, a su vez, el compromiso de revisar, analizar y cuestionar las rutas (perspectivas, enfoques, temas) construidas. Se trata, específicamente, de asumir una postura abierta al cuestionamiento de los referentes teóricos, metodológicos y conceptuales presentes en la investigación sobre la educación.

Cualquier asomo de un pretendido canon de la investigación educativa que no esté abierto a replantearse, a renovarse, a reestructurarse; en otras palabras, que no contemple el ejercicio de cuestionarse a sí mismo, obstaculiza, retrasa o impide la continuación de los logros que pretenden preservar. Esta afirmación establece una advertencia relativa a la importancia de mantener una constante reflexión sobre las decisiones asumidas dentro de la indagación de lo educativo. Al respecto, uno de los planteamientos más importantes que la pandemia nos recordó es la dinámica condición de la educación, en la que convergen elementos pasados y presentes, así como posibilidades que exigen de un tratamiento cuidadoso y flexible por parte de los investigadores e investigadoras; ellos y ellas tuvieron que modificar, pausar o adaptar su actividad, en resumen, repensar su quehacer frente a una realidad educativa cuyos referentes empíricos mostraron, una vez más, su compleja plasticidad.

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61073>

¹ Profesor investigador de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET) (México). Maestro en Pedagogía. CE: ripju_cnsi@hotmail.com

Dentro del panorama esbozado, la reciente publicación, en enero del año 2022, del libro *Investigar la educación desde la Educación* de Sebastián Plá, nos ofrece una necesaria reflexión en torno a qué es lo educativo de la investigación educativa que realizamos. Su planteamiento encuentra una profunda vigencia en los contextos previos a la suspensión de las actividades escolares a consecuencia del coronavirus, en aquéllos que se configuraron durante la pandemia y en los que estamos trazando en este momento después de una larga cuarentena.

La lectura de la obra es ágil y su consulta es de gran utilidad, tanto para iniciar un proyecto de investigación como para poder avanzar en los momentos de incertidumbre respecto al camino a seguir o para voltear hacia aquello que se ha producido con la intención de evaluarlo. La obra nos ofrece elementos fundamentales para el estudio de la educación a partir de una mirada que muestra las implicaciones de recuperar lo educativo como eje articulador de las tareas realizadas por las investigadoras y los investigadores. “Su objetivo es proponer formas de pensar, escribir y problematizar investigaciones que analicen la educación desde perspectivas educativas. Es una apología por las investigaciones teóricas y prácticas que surjan del propio pensamiento educativo” (p. 13).

Las implicaciones de lo educativo en la investigación sobre la educación se presentan en el apartado introductorio desde un inicio. Allí se delimita lo educativo “...como la interacción entre sujetos que intercambian saberes en lugares específicos reunidos por una intención educativa” (p. 14). Ésta es una noción de trascendentes alcances que son desarrollados y mostrados a lo largo de los cinco capítulos que conforman un libro que, cabe señalar, no establece una vía única para su revisión, sino que invita a una consulta libre en la que es posible adelantar la lectura de ciertos temas, saltar la revisión de determinados apartados o regresar entre las páginas ya conocidas.

No es un manual sobre cómo investigar; constituye un abierto campo de ideas, propuestas y reflexiones en el cual es posible encontrar posibilidades individuales y colectivas en torno al proceso de indagar sobre la educación. Esto se muestra de forma muy clara y precisa en el primer capítulo “De la educación desde la educación”, en el que se desglosa la indisoluble vinculación entre el referente empírico y el investigador. Dicha relación es presentada por el autor con base en una caracterización que permite comprender, en un primer momento, a lo educativo, a aquello posible de llamar referente empírico a partir de la convergencia de saberes, lugares y sujetos unidos por una intención educativa; y en un segundo momento, el papel creador que el investigador tiene en la configuración del objeto de estudio, acción influida por la experiencia subjetiva de quien investiga y que, por lo tanto, exige de un riguroso cuidado metodológico. Este proceso es acompañado de la autorreflexividad en cuanto una actividad que:

... implica analizar constantemente la pertinencia de nuestra metodología y su efectividad para recolectar la información de la manera más objetiva posible; practicar una estricta vigilancia epistemológica que impida utilizar categorías analíticas contradictorias o principios teóricos irreconciliables; guiar nuestras acciones con una irreprochable honestidad que combata el plagio académico y la falsificación de resultados; y finalmente el reconocimiento explícito del posicionamiento político que subyace en mis preferencias epistemológicas (pp. 46-47).

A las cavilaciones iniciales del libro que establecen una sólida base analítica e interpretativa de lo educativo, y que son compartidas con la claridad que caracteriza a toda la obra, le acompañan posteriormente consideraciones puntuales sobre el oficio de escribir. Este ejercicio explora un aspecto que la literatura especializada usualmente aborda desde una posición que busca fijar aspectos formales de la escritura; en contraste, en el segundo capítulo de la obra que nos ocupa, titulado “De la escritura”, el autor nos presenta una sincera aproximación a la importancia que tiene el acto de escribir al investigar la educación. El acercamiento que realiza evita tratar el tema de la escritura como algo relativo al establecimiento de ciertas reglas y, en su lugar, nos entrega una íntima mirada a un proceso de creación que no siempre marcha como se espera.

Para mostrarnos lo que implica escribir cuando se investiga desde la educación, el autor traza unas líneas de análisis mediante las cuales nos invita a identificar nuestra condición como escritores y escritoras, el lugar a partir del cual escribimos y nos pronunciamos al escribir, así como las determinaciones que atraviesa la elección del formato que se le da a lo escrito. Estas reflexiones permiten comprender a la escritura como un acto individual, pero al mismo tiempo colectivo, en la medida que “...somos escritura, porque hacemos investigación y nos hacemos investigadores o investigadoras a través y gracias a la escritura. Somos escritura porque con ella nos convertimos en individuos que investigan y con ella también nos convertimos en sujetos sociales” (p. 49).

Por otra parte, el análisis que Sebastián Plá hace de la escritura delimita una postura de reconocimiento hacia las decisiones que toman las investigadoras y los investigadores. En este sentido, se convierte en una invitación a asumir la responsabilidad inherente al acto de investigar que se realiza a lo largo de la conversación presentada en el tercer capítulo, “De la teoría”, donde el autor examina la manera en que nos relacionamos con los referentes teóricos que utilizamos al indagar la realidad educativa.

En este capítulo se aborda la discusión relativa a los alcances y limitaciones de los distintos referentes teóricos que moldean las disertaciones generadas al investigar lo educativo; el autor aboga por el desarrollo de categorías intermedias desde la educación, que es vigilante de la coherencia del quehacer metodológico, que reconoce la existencia de

diversas formas de producir conocimiento y que promueve la horizontalidad de los saberes.

En esta perspectiva, el uso de la teoría se concibe como “...una forma de mirar, pensar y actuar sobre la educación” (p. 97) que, de acuerdo con la propuesta mencionada, debe considerar cuatro principios: lo educativo, como centro de reflexión que no está fijo ni es inamovible; lo público, en cuanto asunto común que conlleva una dimensión ética de compromiso con sociedades más justas; descentrar al sujeto y al humano, aspecto contrario a la idea del individuo como medida universal de todas las cosas; y descentrar los saberes, que defiende una investigación educativa humanística y social de todas y todos.

Una vez delimitadas las nociones constitutivas de la investigación, desmenuzados los pormenores del oficio de escribir y cuestionados los usos de la teoría, el libro centra sus cavilaciones en la construcción del objeto de estudio y su transformación en problema de estudio. De esta forma, en el capítulo cuatro, “De la problematización”, se establecen los puntos de partida del proceso de indagación. Particularmente, destaca la comprensión que nos permite definir la pregunta para pasar de la elección de lo que se investiga (lo educativo) a aquello que específicamente se quiere investigar. Como nos indica el autor, esto exige acercarse al objeto de estudio desde diferentes ángulos, incluso aquéllos muchas veces menos pensados, con la finalidad de “...preguntarnos por lo que no se ve, por lo que desconozco, por todas esas relaciones que producen esa fuerza, esas intenciones que configuran lo educativo...” (p. 104).

El problema de investigación se construye a partir de las preguntas hechas por el investigador o la investigadora, por lo tanto, como nos muestra Sebastián Plá, representa una posición específica que optamos por asumir. “Es mirar un referente empírico, preguntarnos sobre él y extraer una problemática que considero digna de investigación” (p. 107). Este capítulo resalta el cuidado que debemos poner en cómo incorporamos en nuestro problema de estudio a lo educativo, a los sujetos, a los saberes y a los lugares.

Para concluir con el recorrido hecho a una forma de pensar, hacer y habitar la investigación de la educación desde la educación, el libro cierra con el capítulo “De la metodología”. Lejos de cualquier intención de fetichizar al método, es decir, de considerar que su utilización basta por sí misma para asegurar la calidad de lo producido, el autor afirma la importancia de la metodología y el método por lo que pueden ayudarnos a conocer de nuestro objeto de estudio y del problema de estudio (aspectos a los que están sujetas las determinaciones metodológicas, no al revés). En este sentido, se apela por situar a lo educativo, de manera permanente, como fundamento que oriente la forma en que se conducen las decisiones relativas a los instrumentos con los que se busca comprender lo estudiado.

En lugar de hacer referencia a un único camino metodológico de anticipados lugares de llegada, el autor nos brinda un enfoque de rutas

metodológicas libres en el que los destinos se construyen a partir de lo educativo. Ésta es una aproximación que nos comparte nueve elementos imprescindibles en toda deliberación respecto a la metodología y el método: la dimensión histórica de la acción educativa; los contextos de la educación; la dimensión cultural de lo educativo; las dinámicas de poder de las relaciones educativas; el lugar de las cosas como parte del proceso educativo; los discursos de la educación; la fidelidad hacia las fuentes del objeto de estudio; la escritura como ejercicio permanente; y el compromiso ético asumido al decidir investigar la realidad educativa.

Las conclusiones finales que nos otorga la obra remiten a las ideas iniciales con las que ésta abre y que son desarrolladas a través de una escritura que en todo momento mantiene una apertura a comentar, discutir y enriquecer las posturas del autor con la finalidad de enriquecer la investigación sobre la educación. Y si bien el autor señala que su libro se dirige principalmente a quienes se inician en esta actividad, la naturaleza de los planteamientos que comparte interpela, de manera general, a todos aquéllos que se encuentran involucrados en la investigación educativa.

La claridad con la que se delimitan los componentes de lo que nombramos como lo educativo hacen de la presente obra una lectura obligada para la discusión, el replanteamiento y la consolidación de la investigación educativa. No importa si el libro se revisa comenzando por el último capítulo o si se aborda por los apartados intermedios; en cualquiera de los casos el lector encontrará una lectura versátil que provee de elementos imprescindibles para empezar a investigar la educación, para pensar en cómo estamos investigando la educación o para esbozar nuevas direcciones hacia dónde conducir el ejercicio de investigar la educación, siempre desde la educación.