

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLV

NÚMERO 181

Carmen Álvarez-Álvarez y Rosana Lavín-Aja
EL AFRONTAMIENTO DEL COVID-19 EN LOS CENTROS EDUCATIVOS RURALES EN ESPAÑA

Esteban Escalante
VALORACIÓN DIFERENCIADA DE LA DIVERSIDAD EPISTÉMICA
EN UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN TÉCNICO-PRODUCTIVA

Johana Contreras y Mery Rodríguez
EDUCACIÓN SEXUAL, FAMILIA Y ESCUELA

Florencia Mareovich y Olga A. Peralta
EL APRENDIZAJE CON CUENTOS Y MANUALES EN LA INFANCIA

Nazaret Martínez-Heredia y Esther Santaella
LA MUERTE EN LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD VINCULADA A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA

Jaime Moreles
CÓMO ESTÁ Y CÓMO PUEDE MEJORARSE EL USO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA NUEVA POLÍTICA
MIGRATORIA

Rubén Martínez, M^a Belén Caballo y Andrés Ried
ALFABETIZACIÓN NATURAL DE LOS ADOLESCENTES EN CONTEXTOS LOCALES

Juan Carlos Pérez-Morán, Marcela Morales y Brando Bernal-Baldenebro
LA PERCEPCIÓN DE INVESTIGADORES ANTE LA COOPERACIÓN TECNOCIENTÍFICA

•••

Fernando da Silva y Celma Tavares
EL PROCESO DE (DES)INSTITUCIONALIZACIÓN
DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN BRASIL

Ana Laura Abramowski y Juana Sorondo
LA CRÍTICA A LA ESCUELA TRADICIONAL
DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

••

William F. Pinar
PLAN DE ESTUDIO 2022

DIRECTOR

Armando Alcántara Santuario

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),

Martín López Calva (UPAEP), Guadalupe Olivier (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.

© 2023, 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

Información: perfiles@unam.mx. 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. Publicado en línea en junio de 2023.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ Y ROSANA LAVÍN-AJA El afrontamiento del COVID-19 en los centros educativos rurales en España (curso 2020-2021) <i>Confronting COVID-19 in Spain's rural educational centers (class of 2020-2021)</i>	8
ESTEBAN ESCALANTE SOLANO Valoración diferenciada de la diversidad epistémica en una experiencia de formación técnico-productiva en los Andes peruanos <i>Differentiated assessment of epistemic diversity in technical-productive training within the Peruvian Andes</i>	23
JOHANA CONTRERAS CONTRERAS Y MERY RODRÍGUEZ PARRA Educación sexual, familia y escuela Una aproximación desde las representaciones sociales de docentes chilenos <i>Sex education, family and school An approach stemming from the social representations of Chilean teachers</i>	41
FLORENCIA MAREOVICH Y OLGA ALICIA PERALTA El aprendizaje con cuentos y manuales en la infancia Un estudio cuasi-experimental en el aula del preescolar <i>Learning with stories and manuals during childhood A quasi-experimental study within the preschool classroom</i>	61
NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA Y ESTHER SANTAELLA RODRÍGUEZ La muerte en la educación para la salud vinculada a la mejora de la calidad de vida y la atención de las personas mayores <i>Death in health education linked to improvement in quality of life and care for older adults</i>	79
JAIME MORELES VÁZQUEZ Cómo está y cómo puede mejorarse el uso de la investigación en la nueva política migratoria <i>Current state and future improvement in the use of research for the new migratory policy</i>	92

RUBÉN MARTÍNEZ GARCÍA, M^a BELÉN CABALLO VILLAR Y ANDRÉS RIED LUCI 108
Alfabetización natural de los adolescentes en contextos locales
Factores vinculados
Natural literacy for teenagers in local contexts
Linked factors

JUAN CARLOS PÉREZ-MORÁN, MARCELA MORALES PÁEZ 126
Y BRANDO BERNAL-BALDENE BRO
La percepción de investigadores ante la cooperación tecnocientífica entre
instituciones de educación superior y sector productivo del noroeste de México
Researcher perception of the techno-scientific cooperation between higher education
institutions and the production sector in northeastern Mexico

Horizontes

FERNANDO DA SILVA CARDOSO Y CELMA TAVARES 144
El proceso de (des)institucionalización
de la educación en derechos humanos en Brasil
De la formación para la diversidad a la ascensión del bolsonarismo
The process of (de)institutionalization in human rights education in Brazil
From educating towards diversity to the rise of bolsonarism

ANA LAURA ABRAMOWSKI Y JUANA SORONDO 161
La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional
Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo
Criticism of the traditional school from the perspective of emotional education
An opportunity to question critical discourse in the field of education

Documentos

WILLIAM F. PINAR 180
Plan de Estudio 2022: un comentario sobre el currículo
Study plan 2022: A curriculum commentary

Reseñas

ANA LAURA GALLARDO Y CARLO ROSA (COORDS.) 198
Epistemologías e interculturalidad en educación
Por: Yasmani Santana Colin

FRANCISCO JOSÉ POZUELOS, FRANCISCO JAVIER GARCÍA 203
Y FRANCISCO DE PAULA RODRÍGUEZ
El currículum integrado en la práctica
El trabajo por proyectos. Fundamentos, orientaciones y experiencias
Por: José Ramón Mora Márquez

Editorial

Hace ya 45 años que, por iniciativa del entonces director del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Jorge Sánchez Azcona, se inició la publicación de *Perfiles Educativos*. Se trataba de una revista cuyo objetivo principal era difundir, entre los profesores de la UNAM, los trabajos y reflexiones que el personal académico de esa entidad llevaba a cabo en torno a una de las funciones sustantivas de la Universidad Nacional: la docencia.

Se iniciaba así la larga trayectoria de una publicación que, a lo largo de cuatro décadas y media, se ha transformado, de ser una revista de difusión a convertirse en uno de los principales medios de comunicación de la investigación educativa en México y en el mundo de habla hispana. Como todo trabajo institucional de largo aliento, *Perfiles Educativos* ha sido el producto de múltiples esfuerzos, talentos y voluntades de quienes han participado en su diseño, elaboración y difusión: autores, diseñadores, correctores, editores, impresores (cuando todavía predominaba el formato impreso), gestores y administradores de las actuales plataformas digitales, directores y otros funcionarios.

En los primeros años, el carácter de la revista era local y de divulgación, ya que la mayor parte de lo que se publicaba era elaborado por los investigadores del CISE, y el público al que se dirigía era el profesorado de la UNAM, principalmente de los niveles de bachillerato y licenciatura. En una segunda etapa, se amplió la participación de colaboradores de otras dependencias de la institución y se diversificaron los temas sobre los que versaban los trabajos publicados. Los vaivenes de la vida institucional de una entidad como el CISE lo condujeron a su desaparición en la segunda mitad de la década de los años noventa, con la consecuente reasignación de su personal académico a otras dependencias. Una parte importante de ese personal decidió integrarse al entonces Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), antecedente del actual Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Con la llegada de los nuevos integrantes al CESU, también se recibió la revista del CISE.

Al contar el CESU con una revista, se decidió dar a *Perfiles* un carácter de revista académica especializada, con un nuevo formato y con énfasis en la investigación y la reflexión sobre temas educativos. También se amplió su horizonte temático a temas relacionados con todos los tipos y niveles de la educación. La transformación de una revista de difusión en una de investigación también tuvo como uno de sus objetivos principales la incorporación al Índice de Revistas

Mexicanas de Ciencia y Tecnología del entonces Conacyt. En el 2000, *Perfiles Educativos* fue la primera revista especializada en educación en ser admitida en ese índice y desde entonces ha permanecido en él. Cabe señalar que, a partir de esta incorporación, la revista tuvo que hacer varios cambios en la gestión de los artículos, al tener que utilizar una plataforma digital para ese fin. Además, de acuerdo con los criterios del Conacyt, se tuvo que nombrar a una persona encargada exclusivamente de dirigir la revista, función que hasta entonces era desempeñada por el director o directora del IISUE.

En virtud del enorme desarrollo de los medios digitales de edición y publicación, *Perfiles Educativos*, al igual que todas las revistas académicas, enfrenta enormes desafíos. Entre otros, el de mantener su visibilidad entre la gran cantidad de publicaciones que circulan en Internet, así como asegurar que los artículos que se publican cuenten con el rigor y la calidad que se exigen de una revista académica. Para este fin, se requiere contar con un grupo de dictaminadores altamente especializados en los temas educativos y que, además, estén dispuestos a realizar las evaluaciones en los tiempos que exigen los procesos editoriales. Otro aspecto relevante de la problemática es el manejo del creciente volumen de artículos que se reciben y que, además de dictaminarse, se deben publicar a la mayor brevedad posible. Esto implica mantener el acumulado de artículos aceptados en niveles manejables y, más aún, revisar la periodicidad de la publicación, tal como ya lo han hecho algunas revistas que, aprovechando el formato digital, publican sus artículos de manera continua (semanal, por ejemplo).

La originalidad de los artículos a publicar es otro de los aspectos críticos que enfrentan las publicaciones académicas en la actualidad. Si bien ya se cuenta con programas que detectan el plagio, el proceso de revisión es muy laborioso y los instrumentos digitales son costosos. El uso creciente de los nuevos desarrollos de la inteligencia artificial, particularmente con los generadores de textos, representa un riesgo creciente por la dificultad que pudiera tenerse para su detección.

No obstante los inconvenientes antes descritos, la tarea de *Perfiles Educativos* sigue siendo imprescindible para dar a conocer los productos de la investigación y la reflexión acerca de los temas de la educación a públicos cada vez más amplios. Se cumple, así, con una responsabilidad institucional y también con un impostergable servicio a la sociedad en general.

Los artículos que se ofrecen en este número son muestra de una amplia gama de temas, metodologías e inquietudes de investigación y reflexión a cargo de autores provenientes de distintas ubicaciones geográficas. En la sección de *Claves*, Carmen Álvarez-Álvarez y Rosana Lavín-Aja analizan las vivencias de los líderes escolares de algunos centros educativos de las zonas rurales de España durante la pandemia de COVID-19 y resaltan el notable esfuerzo de toda la comunidad educativa para superar con éxito el curso escolar y adaptarse a la serie de cambios provocados por la pandemia en las formas de trabajar, relacionarse y comunicarse.

La valoración diferenciada de la diversidad epistémica en una experiencia de formación técnico-productiva en los Andes peruanos es examinada por Esteban Escalante. En este trabajo, el autor discute la pertinencia de la dicotomía

modernidad-alteridad como eje de relevancia política del conocimiento subalterno en proyectos educativos desarrollistas. Por su parte, desde una perspectiva de las representaciones sociales de un grupo de docentes chilenos, Johana Contreras y Mery Rodríguez abordan el tema de la educación sexual, la familia y la escuela. Plantean que los docentes desempeñan un papel central en la educación sexual integral de sus estudiantes, aunque con frecuencia no poseen la formación suficiente para cumplir de manera adecuada con esa responsabilidad. Además, subrayan que, en muchas ocasiones, el profesorado se enfrenta al cuestionamiento de sus concepciones sobre la sexualidad, así como a las tensiones con las familias de sus alumnos.

En un estudio cuasi-experimental en el aula del nivel preescolar, Florencia Mareovich y Olga Alicia Peralta se abocan al tema del aprendizaje con cuentos y manuales en la infancia. Para ello comparan el aprendizaje del mundo natural (animales) y del mundo artificial (medios de transporte), mediante el uso de libros de cuentos antropomórficos y manuales realistas. Sus resultados muestran diferencias significativas en el aprendizaje sobre el mundo natural a favor de los cuentos, lo cual indica que son un mejor medio de aprendizaje para los preescolares. El tema de la muerte en la educación para la salud y su vinculación con la mejora de la calidad de vida y la atención de las personas mayores es el que exploran Nazaret Martínez-Heredia y Esther Santaella, quienes lo consideran como un elemento curricular valioso en la formación de educadores sociales. Mediante un estudio cualitativo en el que condujeron entrevistas semi estructuradas con estudiantes de la carrera de Educación Social de la Universidad de Granada, España, destacan el hecho de que los alumnos reconocen que la muerte es un tema del cual se habla muy poco, debido al miedo y la ansiedad que provoca. Concluyen que el conocimiento de las actitudes del estudiantado frente al tema de la muerte puede contribuir a mejorar la atención a las personas mayores.

Otro tema en este número es el que aborda Jaime Moreles, quien se cuestiona cómo está y cómo puede mejorarse el uso de la investigación educativa en la nueva política migratoria mexicana. Desde un enfoque cualitativo, el autor divide su estudio en dos etapas: en la primera, los resultados muestran que, a pesar de haber mucha investigación sobre migración internacional, ésta aparece de manera muy escasa en los documentos de política migratoria. En la segunda etapa propone usos más elaborados de la investigación, entre los cuales está la identificación de factores clave y de potenciales alternativas. Por su parte, Rubén Martínez, María Belén Caballo y Andrés Ried analizan el grado de alfabetización de los adolescentes de la provincia de Pontevedra, España, sobre la biodiversidad local, mediante la realización de un estudio del influjo de las variables ocio en contacto con la naturaleza, lugar de residencia, valores familiares, género y edad. Los resultados de este estudio subrayan la importancia de educar y promover experiencias de ocio en la naturaleza para aumentar el conocimiento sobre la biodiversidad local, a fin de valorarla y protegerla.

Los investigadores Juan Carlos Pérez-Morán, Marcela Morales y Brando Bernal-Baldenebro presentan los resultados de un estudio sobre la percepción de los investigadores ante la cooperación tecnocientífica entre instituciones de educación superior y sector productivo en el noroeste de México. La

investigación tiene como propósito explicar y caracterizar la percepción de profesores-investigadores ante el tipo de cooperación antes mencionado. Si bien sus hallazgos muestran la existencia de una actitud positiva entre todas las personas encuestadas, es más favorable todavía entre las mujeres, así como entre quienes tienen menos de 35 años, son candidatos al Sistema Nacional de Investigadores, pertenecen al área de biotecnología y ciencias agropecuarias y cuentan con experiencia en la colaboración con el entorno tecnocientífico.

La sección *Horizontes* presenta dos interesantes reflexiones sobre temas relevantes de la realidad educativa contemporánea. El primero de ellos es un texto elaborado por Fernando da Silva y Celma Tavares, quienes examinan de manera crítica el proceso de (des) institucionalización de la educación en derechos humanos en Brasil durante la presidencia de Jair Bolsonaro (2019-2022). Los autores describen la manera en que el proceso de extinción del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil perjudicó la construcción y difusión de prácticas y políticas orientadas a la afirmación de las ideas de diferencia y diversidad en los distintos niveles de la formación educativa del Brasil. El segundo artículo, a cargo de Ana Laura Abramowski y Juana Sorondo, problematiza la expansión de la educación emocional (EE) en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, y busca resaltar los vínculos de la EE con la racionalidad neoliberal. Su conclusión es que, lejos de ser un enfoque novedoso, la EE refuerza patrones conservadores sedimentados en el campo educativo de ese país.

Finalmente, en la sección de *Documentos* se incluye la versión al español de una conferencia celebrada en la Universidad Autónoma de Baja California, en la que William F. Pinar, profesor de la Universidad de British Columbia, Canadá, hace un amplio comentario crítico sobre el plan de estudio 2022, puesto en marcha recientemente en la educación básica mexicana.

Armando Alcántara Santuario

C L A V E S



El afrontamiento del COVID-19 en los centros educativos rurales en España (curso 2020-2021)

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ* | ROSANA LAVÍN-AJA**

Este estudio trata de conocer cómo han vivido los líderes escolares la incidencia del COVID-19 en los centros educativos rurales en España, dado que todas las escuelas tuvieron que replantear su funcionamiento y organización para afrontar el curso académico 2020-2021. Se diseñó un cuestionario *online* que fue respondido por 252 miembros de equipos directivos que ejercen actualmente en una escuela rural. Los resultados muestran un gran esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa para superar con éxito este curso escolar y adaptarse a los cambios producidos en la forma de trabajar, relacionarse y comunicarse. Algunos aspectos característicos de la escuela rural, como la baja ratio, facilitaron los cambios, pero otros, como las dificultades en las conexiones, han dificultado la actividad educativa en el medio rural.

This study tries to showcase how school leaders have experienced the effect of COVID-19 in their rural educational centers in Spain. All schools had to overhaul their operations and organization to better handle the school year of 2020-2021. We designed an online questionnaire, and it was answered by 252 members of the management teams currently working in rural schools. Our results showcased how the whole school community made a great effort to successfully overcome this school year and adapt to the changes happening around work, relationships, and communication. Some aspects typical of rural schools, such as low ratio, made these changes easier. While others, such as precarious connectivity, increased difficulties surrounding school activities in rural areas.

Palabras clave

Liderazgo
Escuela rural
Pandemia
Desarrollo organizacional
Plan de contingencia

Keywords

Leadership
Rural school
Pandemic
Organizational development
Contingency plan

Recepción: 21 de septiembre de 2021 | Aceptación: 15 de julio de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60797>

* Profesora titular de la Universidad de Cantabria (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: escuela rural; dirección escolar; animación a la lectura. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con S. Falcon), "Students' Preferences with University Teaching Practices: Analysis of testimonials with artificial intelligence", *Education Tech Research and Development*, vol. 71, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10239-8>; (2022, en coautoría con J. León y F. Martínez-Abad), "Contextual Effect of School SES on Reading Performance: A comparison between countries in the European Union", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 52, núm. 4, pp. 674-688. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1840964>. CE: alvarezmc@unican.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8160-2286>

** Investigadora novel de la Universidad de Cantabria/Maestra interina de Educación Primaria, Gobierno de Cantabria (España). Graduada en Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica. Línea de investigación: escuela rural. CE: rlavina02@educantabria.es

MARCO TEÓRICO

La pandemia de COVID-19 ha incidido drásticamente en el ámbito educativo internacional, ya que se ha tenido que priorizar la protección de la salud de las personas sobre la educación: se cerraron las escuelas, se implementaron las clases en línea y se promovió el distanciamiento social (Mukuna y Aloka, 2020; Pérez-Mora, 2021; Hurtubia Toro *et al.*, 2021; Dube *et al.*, 2021; Lase *et al.*, 2021). La pandemia provocó la modificación de las prácticas, las culturas y las políticas escolares con el objetivo principal de frenar la propagación del virus (Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Hurtubia Toro *et al.*, 2021; Silva da Rosa y Martins, 2021), al tiempo que propició un excelente espacio para realizar investigación sobre el cambio.

En todo el mundo se están desarrollando estudios sobre el impacto de la pandemia en la educación en el ámbito rural, al tratarse de un territorio cuyas particularidades lo hacen interesante en situaciones de crisis. Los estudios han obtenido resultados variados, pero en general dejan ver la íntima relación existente entre el nivel del desarrollo del país y el afrontamiento de la crisis sanitaria, de manera que los que quedan en situación más comprometida son los países más pobres (Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Makino *et al.*, 2021; Zahra *et al.*, 2020; Carius, 2020; Halemán y Yamat, 2021; Belay, 2020; Mabeya, 2020). En este artículo nos planteamos como problema de estudio: ¿cómo los diversos agentes vinculados con las escuelas rurales en España afrontaron la pandemia y plantearon sus planes de contingencia en este contexto de crisis para dar respuestas a los problemas emergentes?

Durante el periodo de confinamiento en que la infancia se vio obligada a aprender en línea, se realizaron numerosos estudios en el ámbito rural (Makino *et al.*, 2021; Aguliera y Nightengale-Lee, 2020; Dube *et al.*, 2021; Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Zahra *et al.*, 2020; Hassan *et al.*, 2021; Setiawan e Iasha, 2020; Campbell *et al.*, 2021; Carius, 2020; Halemán

y Yamat, 2021; Belay, 2020; Mabeya, 2020; Lase *et al.*, 2021). Y todos ellos identificaron consecuencias muy negativas en la educación: reducción del tiempo de estudio, aumento del abandono escolar, notables brechas digitales y académicas, limitaciones en las comunicaciones entre maestros y alumnos, falta de materiales y recursos, incremento del número de horas frente a pantallas, reducción de la actividad física, saturación parental, etc. Actualmente, ante las nuevas medidas a adoptar por parte de las escuelas rurales se han vuelto necesarios estudios que aborden la vuelta a las aulas.

En esta aportación nos centraremos en la gestión de esta crisis en el curso 2020-2021 en los centros educativos españoles rurales, tras concluir el confinamiento. Estos centros poseen una serie de peculiaridades que pueden favorecer la enseñanza presencial tras la pandemia, por ejemplo: en ellos se propicia una atención individualizada debido a la baja ratio en las aulas, la enseñanza es personalizada y se propicia el desarrollo de las capacidades individuales; el entorno natural confiere posibilidades particulares y se favorece el aprendizaje por contagio gracias a la multigraducción (Bustos, 2010; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Álvarez-Álvarez y Ugarte-Higuera, 2019). El desconocimiento lleva a menospreciar estos factores, dada la tendencia social al urbanocentrismo (Hinojo *et al.*, 2010) y al predominio de estereotipos y prejuicios de carácter negativo (Hinojo *et al.*, 2010) debido a los déficits en las conexiones a Internet en las zonas rurales (Bustos, 2010; Hinojo *et al.*, 2010; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017). Desde nuestro punto de vista, a partir de la irrupción de la pandemia de COVID-19 es posible replantear esa percepción social negativa. Ya se ha visto que, al igual que en el ámbito urbano, en el ámbito rural la enseñanza remota en línea es posible (Silva da Rosa y Martins, 2021), por lo que, actualmente, tener acceso a la educación en el medio rural se concibe cada vez menos como una desventaja educativa frente a las

escuelas urbanas (Álvarez-Álvarez y Ugarte-Higuera 2019). Por todo ello, en este artículo nos planteamos acercarnos a la realidad de las escuelas rurales, dadas sus peculiaridades, durante uno de los cursos más atípicos de los últimos años.

En junio de 2020, tanto el Ministerio de Sanidad como el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España consensuaron y publicaron la guía “Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 en los centros educativos para el curso 2020-2021”, en la cual se basaron las diferentes comunidades autónomas para elaborar sus propios protocolos y planes de contingencia. Este documento recoge en sus páginas los principios básicos de prevención para su aplicación en todo centro escolar hasta el fin de la crisis sanitaria, los cuales se resumen en la limitación de los contactos, ya sea conservando una distancia de al menos 1.5 metros o formando grupos de convivencia estables; medidas de prevención personal, como el uso obligatorio de mascarilla y la higiene de manos; limpieza y ventilación frecuente de los espacios en los centros escolares; y, por último, la adecuada gestión de los posibles casos detectados.

Los gobiernos de las diferentes comunidades desarrollaron instrucciones, protocolos y normas para regular los posibles escenarios de trabajo (presencial, a distancia y mixto), y establecieron estrictas normas para frenar la transmisión del virus COVID-19. Asimismo, en los centros se planteó la necesidad de elaborar un plan de contingencia para planificar la aplicación de las normas establecidas (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021). La elaboración del plan de contingencia corresponde a los equipos directivos de los diferentes centros educativos junto con la colaboración de la consejería correspondiente dentro del ámbito educativo, a través del Servicio de Inspección y el Servicio de Prevención de Riesgos Laborales de Centros Docentes en el caso de los centros de titularidad pública.

MARCO METODOLÓGICO

En este artículo nos planteamos como objetivo abordar cómo han actuado los diversos agentes de las escuelas rurales españolas (la administración, la escuela, el profesorado, el alumnado y las familias) y cómo se han desarrollado los planes de contingencia en las escuelas rurales para dar respuesta a las necesidades educativas en este contexto de crisis sanitaria.

La hipótesis de partida es que existen aspectos característicos de la escuela rural que facilitaron la implementación de un plan de contingencia y el desarrollo de la “nueva normalidad” en las aulas, pero a su vez existen otros factores que siguen dificultando la actividad educativa en el medio rural y que se han acentuado, convertidos en obstáculos, tras la crisis sanitaria provocada por el COVID-19.

En esta aportación nos planteamos como objetivo conocer cómo se abordó la crisis sanitaria en el curso 2020-2021 por parte de las escuelas rurales en España. Para ello, diseñamos un estudio de carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo que incluyó la elaboración del cuestionario *online* “Escuela rural y COVID-19”, mismo que se estructura en torno a ocho bloques de preguntas y consta de diferentes tipos de pregunta: dicotómicas de elección única establecidas, cerradas de opción múltiple y abiertas.

Las dimensiones en las que se estructura el cuestionario son seis:

- *La administración*: el papel asumido por la administración pública respecto a la gestión de la pandemia al dictar directrices comunes que debían respetar todos los centros, rurales y urbanos.
- *El plan de contingencia*: el proceso de elaboración del plan a seguir para gestionar la pandemia dentro del propio centro rural, su revisión, modificación e importancia.

- *La escuela*: el esfuerzo realizado por el centro para abordar sus problemáticas concretas, la satisfacción de las necesidades del profesorado, alumnado y familias y el enfoque específico del centro respecto al uso de las TIC.
- *El profesorado*: el cumplimiento de las medidas sanitarias en las aulas, el trabajo en equipo de los docentes, su compromiso, dominio tecnológico, etc.
- *El alumnado*: seguimiento educativo, aprendizajes realizados, dificultades encontradas, motivación por el aprendizaje, etc.
- *Las familias*: la brecha digital familiar, la comunicación con el centro, su implicación escolar, los efectos de la crisis económica, etc.

Cada una de las dimensiones anteriores comprende un bloque de preguntas dentro del cuestionario, para las cuales se utilizó la escala tipo Likert. El número de opciones para cada ítem son cinco: (1) nada; (2) poco; (3) algo; (4) bastante; (5) mucho. Cada bloque de preguntas que configura cada dimensión del cuestionario incluye al final una pregunta abierta para que cada participante pueda expresar cuantas observaciones considere adecuadas respecto de las preguntas del bloque.

El estudio que se plantea en estas líneas está dirigido a los centros rurales de educación infantil y primaria situados a lo largo de toda la geografía española. La población del estudio reside, por tanto, en el conjunto de docentes que ejercen su profesión en estos centros, de manera que se pudiera recoger una visión lo más real y ajustada posible a la realidad que sus escuelas viven tras la irrupción del COVID-19.

Con el objetivo de llevar a cabo la recogida de información y obtener el mayor número de respuestas posible a nivel nacional, se estimó oportuno que el cuestionario pudiera ser respondido a través de un enlace que se facilitó por correo electrónico a los centros escolares que fueron objeto del estudio.

Se procuró obtener las direcciones electrónicas de todos los centros educativos rurales españoles a través de las páginas web de las diferentes consejerías de educación y de las escuelas; se consiguieron los correos electrónicos de la mayor parte de los centros de todas las comunidades autónomas (1 mil 120); no se aplicó ningún sistema de muestreo, sino que se intentó llegar al conjunto de los centros en cuestión. La muestra participante final la componen 252 docentes (principalmente directores escolares) que actualmente ejercen en centros educativos situados en el medio rural y voluntariamente respondieron al cuestionario. La invitación por correo electrónico se repitió a los 15 días del primer envío, dado que el número de respuestas logrado en el primer intento no fue muy alto. Se esperó un mes y medio para proceder a dar por finalizada la recepción de información.

En relación con el sexo de los participantes, 72.6 por ciento de las respuestas corresponde a mujeres (n=183) y 27.4 por ciento a hombres (n=69).

Tabla 1. Edad de los docentes participantes

Edad	Porcentaje (%)	Docentes (n)
Menos de 30	6.3	16
De 31 a 40	24.6	62
De 41 a 50	32.9	83
Más de 50	31.6	91

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Número aproximado de alumnos/as en la escuela

Número de alumnos/as	Porcentaje	Docentes (n)
Menos de 20	17.1	43
Entre 21 y 40	21.5	54
Entre 41 y 60	19.4	49
Entre 61 y 100	17.1	43
Entre 101 y 140	11.5	29
Entre 141 y 200	6	15
Más de 200	7.5	19

Fuente: elaboración propia.

Se obtuvieron respuestas de todas las comunidades autónomas españolas. En la Tabla 3 se muestra cómo se configuró la muestra:

Tabla 3. Docentes participantes por comunidades autónomas

Comunidad autónoma	Participantes (%)	Docentes (n)
Andalucía	1.2	3
Aragón	7.2	18
Baleares	3.6	9
Canarias	10.8	27
Cantabria	9.2	23
Castilla y León	8.8	22
Castilla-La Mancha	6.4	16
Cataluña	17.1	43
Comunidad de Madrid	0.4	1
Comunidad Foral de Navarra	2	5
Comunidad Valenciana	7.6	19
Extremadura	5.6	14
Galicia	2	5
La Rioja	1.6	4
País Vasco	10	25
Principado de Asturias	4	10
Región de Murcia	2.8	7
Total		251

Fuente: elaboración propia.

Quienes participaron declararon haber llenado el cuestionario de manera voluntaria y autorizaron el empleo y difusión de los resultados obtenidos en el mismo. Los datos recabados se trataron de forma confidencial y anónima. Los datos cuantitativos fueron tomados de las preguntas cerradas del cuestionario; con ellos se realizaron cálculos estadísticos descriptivos que se recogen a continuación, en el apartado de resultados. Dichos datos fueron

analizados con el programa Microsoft Excel. Los datos cualitativos fueron tomados de las preguntas abiertas del cuestionario. Se realizó un análisis de contenido, del cual se extrajeron algunos segmentos que se incluyen en el siguiente apartado, con el fin de sustentar las afirmaciones que se plantean. La información cualitativa se analizó manualmente.

RESULTADOS

Los resultados se sintetizan en torno a las siguientes dimensiones: la administración, el plan de contingencia, la escuela, el profesorado, el alumnado y las familias. Para cada dimensión se muestra una tabla con los datos cuantitativos y testimonios cualitativos que ayuden a entender los resultados.

La administración

Las diferentes administraciones generaron directrices para frenar la proliferación del virus. Las respuestas que al respecto dieron los participantes se recogen en la Tabla 4.

Los docentes parecen convencidos de que las directrices de la administración han sido claras y han contribuido a desarrollar una mejor prevención del virus, no obstante, éstas han sido cambiantes y existen dudas sobre si han contribuido a desarrollar una mejor docencia. Más de 50 por ciento de los encuestados considera que la administración tomó medidas para facilitar un mayor acceso telemático de la población; igualmente, más de 50 por ciento considera que las medidas adoptadas por la administración contribuyeron mucho o bastante a facilitar un mayor acceso telemático en las escuelas y obtener una mejor dotación de TIC. Por último, los participantes manifestaron una sobrecarga de tareas administrativas y responsabilidades, demandan medidas adaptadas al contexto rural y la posibilidad de que se les tenga en cuenta a la hora de tomar ciertas decisiones.

Uno de los participantes expresó que “han metido en el mismo saco a escuelas rurales

Tabla 4. Respuestas obtenidas en relación con la administración

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Las directrices de la administración para frenar el virus han sido claras	2.4% (n=6)	15.2% (n=38)	31.6% (n=79)	38.8% (n=97)	12% (n=30)
Las directrices de la administración para frenar el virus han sido cambiantes	5.2% (n=13)	12.3% (n=31)	24.6% (n=62)	34.5% (n=87)	23.4% (n=59)
Las directrices de la administración para frenar el virus han contribuido a desarrollar una mejor prevención del virus	2% (n=5)	5.2% (n=13)	30.8% (n=77)	50% (n=125)	12% (n=30)
Las directrices de la administración han contribuido a desarrollar una mejor docencia en las aulas	15.2% (n=38)	24.8% (n=62)	36.4% (n=91)	20.8% (n=52)	2.8% (n=7)
Se han tomado medidas para facilitar un mayor acceso telemático de la población	4% (n=10)	18.3% (n=46)	25.5% (n=64)	39% (n=98)	13.1% (n=33)
Se han tomado medidas para facilitar un mayor acceso telemático en el centro y una mejor dotación TIC	8.1% (n=20)	13.8% (n=34)	25.9% (n=64)	34.4% (n=85)	17.8% (n=44)

Fuente: elaboración propia.

“y grandes centros cuando las realidades de ambas son muy distintas y el riesgo en las primeras es menor” (participante 45). Varios docentes coincidieron en señalar que la administración no ha contemplado en ningún momento la realidad y las características de la escuela rural, por tanto, consideran que las medidas no están adaptadas al contexto rural

y, en consecuencia, resultan en algunos casos difíciles de adoptar debido, por ejemplo, a la falta de personal.

El plan de contingencia

El plan de contingencia fue uno de los grandes protagonistas del curso 2020-2021. Los resultados de esta dimensión se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5. Respuestas obtenidas en relación con el plan de contingencia

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El equipo directivo realizó un esfuerzo para diseñar un plan de contingencia	0% (n=0)	0.8% (n=2)	3.2% (n=8)	19.8% (n=50)	76.2% (n=192)
Se reorganizaron los espacios del centro cambiando las funciones deseables en algunos (biblioteca, patio, aula de informática, etc.)	2.4% (n=6)	5.2% (n=13)	11.9% (n=30)	21.8% (n=55)	58.7% (n=148)
Se reorganizaron los tiempos del centro (entradas, salidas, recreos, actividades extraescolares, etc.)	3.6% (n=9)	5.6% (n=14)	8% (n=20)	17.5% (n=44)	65.3% (n=164)

Tabla 5. Respuestas obtenidas en relación con el plan de contingencia

(continuación)

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El plan de contingencia del centro ha sido claro	0.4% (n=1)	0% (n=0)	2% (n=5)	28.4% (n=71)	69.2% (n=173)
El plan de contingencia del centro tuvo que ser revisado	17.4% (n=43)	19.8% (n=49)	14.6% (n=36)	31.6% (n=78)	16.6% (n=41)
El plan de contingencia del centro contaba con gran consenso para llevarlo a cabo	0% (n=0)	0.8% (n=2)	8.4% (n=21)	28.7% (n=72)	62.2% (n=156)
El plan de contingencia del centro se cumplió en su totalidad	0% (n=0)	0% (n=0)	5.6% (n=14)	38.4% (n=96)	56% (n=140)
El entorno facilitó el desarrollo del plan de contingencia	0.4% (n=1)	0.8% (n=2)	8.1% (n=20)	35% (n=86)	55.7% (n=137)
Hemos tenido más casos positivos de COVID de los esperados	66.5% (n=167)	21.9% (n=55)	6% (n=15)	2.8% (n=7)	2.8% (n=7)

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, más de 70 por ciento considera que los equipos directivos hicieron un gran esfuerzo para diseñar este plan. Más de 80 por ciento afirma que las medidas trajeron consigo la reorganización de los espacios en el centro al cambiar sus funciones deseables, y que lo mismo ocurrió con los tiempos. En cuanto a si este plan fue claro la respuesta es unánime y afirmativa; no obstante, hay disparidad de experiencias en cuanto a si el plan tuvo que ser revisado. Por otra parte, los participantes expresaron que hubo consenso para llevar a cabo el plan de contingencia y que se cumplió en su totalidad, así como que el entorno facilitó su desarrollo. Por otro lado, cabe destacar que no se produjeron más casos positivos de COVID de los esperados.

A pesar de que algunos participantes confiesan que antes de comenzar el curso académico no eran muy optimistas respecto al desarrollo del plan de contingencia, una vez llevado a cabo durante meses reconocen su efectividad y acierto a la hora de implementarlo. De este modo, algunos justifican la baja incidencia de casos en la escuela por el funcionamiento del plan de contingencia. Asimismo, varios docentes consideraron que el hecho de tener bajas ratios en sus escuelas ayudó, en gran medida,

a que no se detectaran más casos positivos de lo esperado. De la misma forma, la escasez de alumnado en algunos centros rurales facilitó llevar a cabo el plan de contingencia y evitó tener que hacer reorganizaciones de espacios y tiempos. La responsabilidad que asumieron los equipos directivos al tener que elaborar el plan de contingencia es uno de los aspectos que más se repite entre los docentes, quienes manifestaron en algunos casos el error de no haber tenido en cuenta al profesorado y el gran desafío que supuso su elaboración.

La escuela

Las escuelas realizaron grandes esfuerzos en diferentes aspectos a lo largo del curso. En la Tabla 6 se muestran los resultados más destacables al respecto.

Los participantes sostienen que la escuela invirtió mucho tiempo y dinero en el curso 2020-2021 para prevenir contagios, y que las medidas tomadas fueron eficaces para contener los contagios. El profesorado parece conforme con relación a si la escuela satisfizo sus necesidades, las del alumnado y las de las familias. En cuanto a la página web del centro hay disparidad de opiniones respecto de si se le otorgó más importancia durante este curso. Igual ocurre

Tabla 6. Respuestas obtenidas en relación con la escuela

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
La escuela invirtió mucho tiempo y dinero este curso para prevenir contagios	1.2% (n=3)	7.2% (n=18)	18.8% (n=47)	42.4% (n=106)	30.4% (n=76)
Las medidas tomadas fueron eficaces para contener contagios en la escuela	0% (n=0)	0.8% (n=2)	6% (n=15)	33.9% (n=85)	59.4% (n=149)
La escuela satisfizo las necesidades del profesorado durante la pandemia	0.8% (n=2)	3.2% (n=8)	14.4% (n=36)	47.6% (n=119)	34% (n=85)
La escuela satisfizo las necesidades del alumnado durante la pandemia	0.4% (n=1)	3.3% (n=8)	11% (n=27)	46.1% (n=113)	39.2% (n=96)
La escuela satisfizo las necesidades de las familias durante la pandemia	0.4% (n=1)	2.8% (n=7)	13.8% (n=34)	47.8% (n=118)	35.2% (n=87)
La escuela dio más importancia a la página web del centro durante la pandemia	12.2% (n=30)	15.1% (n=37)	26.9% (n=66)	27.3% (n=67)	18.4% (n=45)
La escuela dejó de desarrollar algún proyecto de innovación como resultado de la pandemia	17.8% (n=44)	12.1% (n=30)	20.2% (n=50)	34% (n=84)	15.8% (n=39)
La escuela cuenta con una plataforma virtual para la enseñanza	5.3% (n=13)	6.9% (n=17)	11.7% (n=29)	28.7% (n=71)	47.4% (n=117)
La escuela fomenta la formación TIC del profesorado	3.2% (n=8)	2.8% (n=7)	10.8% (n=27)	29.9% (n=75)	53.4% (n=134)

Fuente: elaboración propia.

con la pregunta acerca de si la escuela dejó de desarrollar algún proyecto de innovación por causa de la pandemia. Las plataformas virtuales adquirieron mayor relevancia tras el periodo de confinamiento; sólo 5.3 por ciento de los encuestados reveló no contar con una plataforma virtual para la enseñanza en su escuela. A pesar de que los centros escolares, por lo general, fomentaron la formación TIC del profesorado, manifestaron la falta de recursos disponibles. Por último, es preciso destacar que la escuela intentó trabajar en colaboración con todos los agentes implicados para evitar contagios y mantener la docencia presencial.

La formación en TIC supuso un reto para muchos docentes. Uno de los participantes dijo, por ejemplo, que su escuela tuvo que modificar la formación para el profesorado que tenía planificada y realizar en su lugar un

curso a través de Teams. Las escuelas alegan la existencia de una parte minoritaria de las familias con las que fue muy difícil comunicarse de forma virtual por falta de recursos, problemas de acceso o falta de conocimientos en TIC. Varios docentes recalcan que fue un curso especialmente complicado en el que la escuela intentó trabajar en colaboración con todos los agentes implicados (familias, alumnado, profesorado, personal de administración y servicios) para evitar contagios y lograr mantener la docencia presencial. En definitiva, existe un convencimiento entre las y los participantes sobre el éxito de los esfuerzos que realizó la escuela ante la situación de crisis sanitaria: “la escuela ha demostrado que, aplicando las medidas necesarias, son entornos de aprendizaje seguros” (participante 93).

El profesorado

El profesorado fue el responsable de desarrollar el plan de contingencia, lo que implicó notables cambios en sus funciones. En la Tabla 7 se pueden ver los resultados.

Como puede verse, el profesorado gestionó adecuadamente las directrices sanitarias. Para más de 70 por ciento de los participantes, el trabajo en equipo entre el profesorado se incrementó. La mayor parte de las reuniones entre profesores se realizó de manera virtual, excepto en algunos casos donde hay un número reducido de docentes en la escuela y el profesorado estuvo especialmente involucrado en el curso. El profesorado tiene un dominio tecnológico cada vez mayor, lo cual puede estar relacionado con que se encuentren preparados para afrontar un periodo de docencia *online*. Asimismo, en el curso que se

analiza se sintió arropado por la comunidad escolar, pero a su vez sintió una carga excesiva de tareas. Por último, los docentes realizaron un gran esfuerzo durante este curso, en el cual la baja ratio permitió, en algunos casos, continuar trabajando cooperativamente y no recurrir a un modo de trabajo más individual; sin embargo, más de 60 por ciento revela que cambió la forma de dar clase.

Varios docentes coinciden en que el hecho de contar con poco alumnado en sus escuelas y, por tanto, el número reducido de docentes ayudó a seguir realizando algunas reuniones de forma presencial. Asimismo, hay quien expone haber recurrido al replanteamiento de los espacios para aprovechar aquéllos al aire libre, con el objetivo de celebrar este tipo de reuniones de forma presencial. Por otro lado, la baja ratio, tan característica de la escuela

Tabla 7. Respuestas obtenidas en relación con el profesorado

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Gestionó adecuadamente las directrices sanitarias: mascarilla, higiene de manos, distancia social	0% (n=0)	0% (n=0)	1,6% (n=4)	21,9% (n=55)	76,5% (n=192)
Se dio un trabajo en equipo entre el profesorado superior al de cursos previos	3,6% (n=9)	6,5% (n=16)	19,8% (n=49)	31,6% (n=78)	38,5% (n=95)
La mayor parte de las reuniones entre el profesorado se realizaron de manera virtual	8,8% (n=22)	8% (n=20)	10,4% (n=26)	19,2% (n=48)	53,6% (n=134)
El profesorado estuvo especialmente involucrado este curso	0,8% (n=2)	0,8% (n=2)	8,9% (n=22)	31,9% (n=79)	57,7% (n=143)
El profesorado cada vez tiene un mejor dominio tecnológico	0,4% (n=1)	1,2% (n=3)	14,8% (n=37)	48% (n=120)	35,6% (n=89)
El profesorado está preparado para afrontar un periodo de docencia <i>online</i>	2% (n=5)	6% (n=15)	31,9% (n=79)	40,3% (n=100)	19,8% (n=49)
El profesorado se sintió arropado por la comunidad escolar en este curso	1,6% (n=4)	3,2% (n=8)	22,5% (n=56)	45,8% (n=114)	26,9% (n=67)
El profesorado percibió una carga excesiva de tareas este curso	0,4% (n=1)	2,4% (n=6)	17,6% (n=44)	40% (n=100)	39,6% (n=99)
El profesorado cambió la forma de dar clase este curso: menos cooperativa y más individual	7,6% (n=19)	10% (n=25)	14,8% (n=37)	36% (n=90)	31,6% (n=79)

Fuente: elaboración propia.

rural, permitió, en algunos casos, continuar trabajando cooperativamente y no recurrir a un modo de trabajo más individual; sin embargo, otros docentes confiesan que el trabajo, tanto del alumnado como del profesorado, se volvió más individual debido a la normativa y la distribución de las aulas. En relación con lo anterior, uno de los participantes en este estudio manifestó que, por primera vez, la escasez de niños y niñas en la escuela rural supuso una ventaja, ya que permitió cumplir con el distanciamiento social establecido para

prevenir contagios. En definitiva, el profesorado realizó un gran esfuerzo para afrontar este curso de una forma segura y se mostró involucrado a pesar de las limitaciones derivadas de la pandemia.

El alumnado

Los estudiantes vivieron las consecuencias de todas las medidas puestas en marcha con motivo de la crisis sanitaria. Algunos resultados destacados se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Respuestas obtenidas en relación con el alumnado

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Se observaron carencias formativas en la mayor parte de los alumnos fruto del periodo de confinamiento	5.2% (n=13)	11.2% (n=28)	28.1% (n=70)	41.4% (n=103)	14.1% (n=35)
Este curso se realizó un seguimiento de los aprendizajes de los alumnos cuando no pudieron asistir (cuarentenas)	3.2% (n=8)	0.4% (n=1)	9.3% (n=23)	42.3% (n=105)	44.8% (n=111)
El alumnado se relacionó con menos compañeros que en cursos anteriores (grupos burbuja)	8.4% (n=21)	5.6% (n=14)	10% (n=25)	27.1% (n=68)	49% (n=123)
El alumnado estuvo más motivado a aprender que en otros cursos	10.4% (n=26)	18.1% (n=45)	53.4% (n=133)	14.1% (n=35)	4% (n=10)
Este curso aumentó el número de matrículas en la escuela, consecuencia de la crisis sanitaria	37.3% (n=93)	15.7% (n=39)	22.5% (n=56)	17.7% (n=44)	6.8% (n=17)
Dejaron de ofrecerse actividades complementarias/extraescolares al alumnado	4.8% (n=12)	5.2% (n=13)	9.2% (n=23)	23.1% (n=58)	57.8% (n=145)
Se observaron limitaciones en los aprendizajes de los alumnos en comparación con otros cursos (fruto del periodo de confinamiento)	11.2% (n=28)	11.6% (n=29)	32.1% (n=80)	32.5% (n=81)	12.4% (n=31)

Fuente: elaboración propia.

Respecto al alumnado, es posible afirmar que se aprecian carencias formativas fruto del periodo de confinamiento. Asimismo, la mayoría de los que respondieron el cuestionario afirmó que cuando se produjeron cuarentenas realizaron un seguimiento de los aprendizajes.

También es posible afirmar que el alumnado se relacionó con menos compañeros/as que en cursos anteriores, y no está claro si estuvo más motivado que en otros cursos. Casi 40 por ciento de los participantes afirmó que durante este curso el número de matrículas no aumentó a

consecuencia de la crisis sanitaria, mientras que sí se dejaron de ofrecer al alumnado muchas actividades extraescolares y se observaron algunas limitaciones en el aprendizaje en comparación con otros cursos. La distancia social constituyó una de las medidas más difíciles de asumir para los estudiantes, sin embargo, mostraron una gran capacidad de adaptación.

En general, existe un convencimiento acerca de que el alumnado ha sido el gran perjudicado tras la irrupción de la pandemia; a pesar de todas las restricciones, sin embargo, mostró tener muchas ganas de comenzar el curso académico en la escuela y dejar de trabajar en casa. Muchos docentes coinciden en lo difícil que fue el inicio de curso, ya que los estudiantes, pese a mostrar ganas y buena actitud, se encontraban desconectados y con dificultad para prestar atención y centrarse en la tarea; sin embargo, algo que todos destacan es su gran capacidad de adaptación y su evolución favorable a medida que avanzaba el curso. Entre los y las que respondieron el cuestionario hay quienes afirman que las repercusiones de la crisis

sanitaria en el mundo rural han sido más leves respecto a otros entornos de población; debido a esto, algunas escuelas pequeñas creían que tendrían un mayor número de matriculaciones durante el curso 2020-2021, sin embargo, no sucedió así. No obstante, uno de los participantes mencionó que en su escuela sí se notó un incremento de alumnado procedente de grandes ciudades gracias al teletrabajo de las familias. Por último, es importante destacar que, desde la percepción de los participantes en la investigación el alumnado respondió muy bien a la nueva normalidad en la escuela, pues se adaptó al uso de mascarilla, al gel hidroalcohólico y a la distancia social; esto último, a pesar de ser lo más difícil de asumir debido a la necesidad de interacción social con sus iguales.

Las familias

Las familias son el último factor contemplado en el estudio, en tanto que agente vinculado con los centros, el profesorado y los estudiantes. El análisis de sus respuestas se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9. Respuestas obtenidas en relación con las familias

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
La brecha digital en las familias disminuyó a lo largo de este curso	4.8% (n=12)	19.8% (n=49)	41.5% (n=103)	27% (n=67)	6.9% (n=17)
La comunicación presencial profesorado-familias disminuyó	11.2% (n=28)	10.4% (n=26)	19.9% (n=50)	29.9% (n=75)	28.7% (n=72)
Aumentó la comunicación no presencial con el profesorado: videollamadas, llamadas y correos electrónicos	2.4% (n=6)	5.2% (n=13)	12.7% (n=32)	30.3% (n=76)	49.4% (n=124)
Hubo más comunicación con las familias que en cursos previos	11.2% (n=28)	18.9% (n=47)	45.4% (n=113)	18.5% (n=46)	6% (n=15)
Con el confinamiento se percibió una mayor implicación de las familias con el aprendizaje de sus hijos/as	10% (n=25)	21.1% (n=53)	51.4% (n=129)	13.9% (n=35)	3.6% (n=9)
La crisis económica ha afectado a un gran número de familias del alumnado de escuelas rurales	9.2% (n=23)	19.7% (n=49)	37.8% (n=94)	22.9% (n=57)	10.4% (n=26)

Fuente: elaboración propia.

La brecha digital en las familias disminuyó en alguna medida durante el curso, no obstante, hay quien manifestó no estar de acuerdo con ello. Por lo general, la comunicación presencial entre el profesorado y las familias disminuyó, de manera que sólo algunas escuelas muy pequeñas lograron mantener la comunicación presencial aprovechando los espacios abiertos. Como consecuencia, la comunicación no presencial con el profesorado a través de videollamadas, llamadas y correos electrónicos aumentó; sin embargo, hay diversidad de opiniones en cuanto a si se incrementó la comunicación con las familias respecto de cursos anteriores. También hay diversidad de opiniones en cuanto a si se percibe una mayor implicación por parte de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Por otro lado, un gran porcentaje considera que la crisis económica afectó de alguna manera a un gran número de familias. Por último, es preciso destacar que la mayoría de las apreciaciones respecto de las familias son positivas, ya que destacan el gran esfuerzo y la colaboración de éstas en la labor de la escuela.

En general, las apreciaciones sobre las familias son muy diversas: por un lado, hay quien cree que, tras el confinamiento, algunas familias son más conscientes del nivel académico de sus hijos/as y de sus comportamientos; sin embargo, otros consideran que existe el mismo interés por la escuela que otros años. Las familias agradecen la reapertura de centros; al principio del curso en estudio las familias se mostraban más preocupadas por el nivel de aprendizaje de sus hijos/as, pero con el paso de los meses y el avance del curso escolar, se fueron relajando. En concreto, uno de los participantes expresó que “la preocupación en las familias se debe más a la situación social actual que a la escuela en sí” (participante 204). Por otro lado, algunas escuelas consideran que “es un error o exceso de celo, no permitir a las familias entrar en el colegio” (participante 189), por ello, aquéllas que cuentan con un número pequeño de familias procuraron

mantener la comunicación personal en la escuela, en los espacios exteriores. Otras escuelas reconocen que las familias siguen prefiriendo el contacto personal y “echan en falta no poder disfrutar de una escuela abierta a la que entraban cada día para poder vivir más de cerca la vida escolar de sus hijos/as” (participante 125).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio pone de relieve el gran esfuerzo que supuso abordar la gestión de la crisis sanitaria por COVID-19 a las administraciones educativas, las escuelas, profesores, alumnado y familias.

Las recomendaciones de aislamiento social para frenar la expansión del COVID-19 propuestas por la comunidad científica fueron adoptadas por las administraciones en forma de directrices que contribuyeron a mejorar la prevención del virus. No sólo fueron claras, sino que evolucionaron a medida que se sabía más sobre la contención del virus; sin embargo, algunas de estas directrices son claramente negativas en términos pedagógicos (como la distancia social). La administración a nivel nacional se ha mantenido firme en su intención de incrementar la dotación TIC en los centros educativos, sin embargo, diversos docentes expresaron que tuvieron que enfrentar problemas relacionados con la conexión a Internet y la falta de cobertura, como ya se ha visto en estudios previos (Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Fernández *et al.*, 2020; Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021). Éste constituye uno de los retos y problemas más importantes del medio rural a afrontar por parte de las autoridades en los próximos años.

Los equipos directivos de los centros escolares rurales de España realizaron un gran esfuerzo para diseñar un plan de contingencia que permitiera afrontar el curso académico 2020-2021 de forma segura para toda la comunidad educativa. El desarrollo de este plan parece haber sido favorecido por el escaso número

de habitantes en el medio rural y, por tanto, la escasez de alumnado en este entorno. De igual forma, la escasez de niños y niñas en la escuela rural parece haber propiciado que no se hayan originado más casos positivos de COVID-19 de los esperados. En consecuencia, la planificación a través de planes de contingencia puede ser considerado como un factor de éxito en la prevención por parte de las escuelas, al contribuir a reorganizar los espacios y tiempos con claridad, así como por gozar de un amplio consenso en su aplicación, además de lograr disminuir el número de contagios. Se puede afirmar, entonces, que la planificación de las intervenciones en tiempos de emergencia es de suma relevancia.

Los centros educativos situados en el medio rural realizaron notables esfuerzos de tiempo y dinero para prevenir contagios; acertaron en las medidas adoptadas y lograron satisfacer las necesidades del alumnado y familias durante el curso; no obstante, siguen teniendo grandes problemas tanto en conectividad como en dotación de equipos TIC a pesar de la importancia que adquirieron las tecnologías en este periodo de crisis sanitaria (Setiawan e Iasha, 2020; Carius, 2020). De hecho, algunos participantes afirmaron que la principal dificultad de su escuela reside en la falta de cobertura y en el hecho de que la mayoría de la población a la que se dirige no tiene buena conexión a Internet. A pesar de ello, la escuela rural ha demostrado ser un entorno seguro frente a los contagios en tiempos de pandemia, donde la baja ratio ha jugado un papel a favor del control de los contagios.

El profesorado incrementó la colaboración e implicación profesional en este curso y mejoró su dominio tecnológico. Por lo general, las estrategias metodológicas en el aula sufrieron modificaciones al pasar de un modelo más cooperativo a uno más individual; sin embargo, la baja ratio en algunas escuelas rurales permitió continuar trabajando de forma cooperativa. Asimismo, la experiencia de docencia *online* vivida durante el curso 2020-2021 permitió integrar nuevos elementos o

recursos debido a que el profesorado tiene cada vez mejor dominio tecnológico, lo cual puede apuntar a una nueva tendencia en el futuro (Haleman y Yamat 2021). El profesorado, con su colaboración, implicación y formación en TIC, ha sido clave.

Conviene no olvidar que el profesorado expresó haber observado carencias formativas en la mayor parte de los alumnos fruto del periodo de confinamiento (Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Aguliera y Nightengale-Lee 2020), lo que parece indicar que el aprendizaje *online* no es adecuado en la etapa escolar (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020; Dube *et al.*, 2021; Campbell *et al.*, 2021; Carius, 2020; Mabeya, 2020) y que las brechas académicas fruto del contexto se pueden agravar (Aguliera y Nightengale-Lee 2020; Belay, 2020; Mabeya, 2020). Asimismo, la escuela rural logró atender a los alumnos y alumnas que no podían asistir (infectados, en cuarentena, etc.) y trató de que se mantuviera la relación social entre compañeros. De hecho, las matrículas en centros rurales parecen haber aumentado en alguna medida en este curso.

Por otro lado, la implicación de las familias con la escuela es semejante a la mostrada en cursos previos, ya que se mantuvo una comunicación regular entre ellas y el profesorado, si bien ésta se dio cada vez más a través de videollamadas, llamadas y correos electrónicos, lo cual contribuyó a disminuir ligeramente la brecha digital y el estrés (Lase *et al.*, 2021).

La escuela rural constituye un escenario complejo cuyas particularidades favorecieron la implementación del plan de contingencia y el desarrollo de la docencia en las aulas tras la aparición de la pandemia; entre estas características está la baja ratio en las aulas. No obstante, existen otros factores, como la brecha digital, que aún no se han superado y siguen interviniendo como obstáculos en la vida diaria de los centros educativos situados en el medio rural (Suárez y García-Perales, 2021).

Más allá de sus ventajas, este estudio presenta para los autores dos grandes limitacio-

nes: en primer lugar, no fue posible lograr la participación del total de las escuelas rurales del país porque no se pudieron obtener las direcciones electrónicas de todos los centros ni la respuesta al cuestionario de todas las direcciones que sí se obtuvieron; en segundo lugar, hubiera sido de interés haber realizado

entrevistas en profundidad con directores escolares de todo el país como fuente de datos cualitativos para comprender mejor la situación. En futuros estudios sería recomendable tratar de lograr una mayor participación y más datos de tipo cualitativo.

REFERENCIAS

- AGUIERA, Earl y Bianca Nightengale-Lee (2020), "Emergency Remote Teaching across Urban and Rural Contexts: Perspectives on educational equity", *Information and Learning Science*, vol. 121, núm. 5-6, pp. 461-68. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0100>
- ÁLVAREZ-Álvarez, Carmen y Francisco Javier García-Prieto (2021), "Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento", *Educator*, vol. 57, núm. 2, pp. 397-411. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educator.1250>
- ÁLVAREZ-Álvarez, Carmen y Andrea Ugarte-Higuera (2019), "La escuela graduada en el medio rural. Un estudio de caso", *Revista de Educación de La Universidad de Granada*, vol. 26, pp. 163-181.
- ÁLVAREZ-Álvarez, Carmen y Rocío Vejo-Sainz (2017), "¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas", *Aula Abierta*, vol. 45, núm. 1, pp. 25. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.25-32>
- BELAY, Degwale Gebeyehu (2020), "COVID-19. Distance learning and educational inequality in rural Ethiopia", *Pedagogical Research*, vol. 5, núm. 4, art. em0082. DOI: <https://doi.org/10.29333/pr/9133>
- BUSTOS, Antonio (2010), "Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado / Approach to Rural Schools' Classrooms: Heterogeneity and learning in groups of different degree groups", *Revista de Educación*, núm. 352, pp. 353-378.
- CAMPBELL, Katherine, Rachel Weingart, Jasleen Ashta, Thomas Cronin y Julie Gazmararian (2021), "COVID-19 Knowledge and Behavior Change among High School Students in Semi-Rural Georgia", *Journal of School Health*, vol. 91, núm. 7, pp. 526-534. DOI: <https://doi.org/10.1111/josh.13029>
- CARIUS, Ana Carolina (2020), "Teaching Practices in Mathematics During COVID-19 Pandemic: Challenges for technological inclusion in a rural Brazilian school", *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*, vol. 4, núm. 1, pp. 35-43.
- DÍEZ-Gutiérrez, Enrique y Katherine Gajardo-Espinoza (2020), "Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: la situación en España", *Multi-disciplinary Journal of Educational Research*, vol. 10, núm. 2, pp. 102-134. DOI: <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- DUBE, Bekithemba, Vusumuzi Maphosa y Thuthukile Jita (2021), "Mobile Learning App in The Covid-19 Crisis among High School Students in Zimbabwe: Construction of new learning conditions", *Multicultural Education*, vol. 7, núm. 3, pp. 251-258. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4633715>
- FEIZI, Farokh y Morteza Bakhtiarvand (2020), "Online Teaching of Rural Multi-Grade Classes in the Context of COVID-19: Proposing a holistic approach", *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, vol. 1, núm. 3, pp. 246-252. DOI: <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i3.134>
- FERNÁNDEZ, Natalia, María Luisa Rivero Moreno y José Ricis Guerra (2020), "Brecha digital en tiempo del COVID-19", *Hekademos: Revista Educativa Digital*, núm. 28, pp. 76-85.
- HALEMAN, Khairah Nuraishah y Hamidah Yamat (2021), "The Acceptance of e-Learning among ESL Primary School Students During Covid-19", *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, vol. 3, núm. 1, pp. 8-18. DOI: <https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.1.2>
- HASSAN, Hashibul, Isad Islam, Abu Siddique y Liang Choon Wang (2021), "Telementoring and Homeschooling during School Closures: A randomized experiment in rural Bangladesh", Centre for Development, Economics and Sustainability, Monash Business School, working paper núm. 3.
- HINOJO, Francisco Javier, Francisco Raso y María Angustias Hinojo (2010), "Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 79-105.

- HURTUBIA Toro, Verónica, Viviana Tartakowsky, Marcelo Acuña y Marta Landoni (2021), “Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, núm. 2, pp. 113-123. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8624383>
- LASE, Delipiter, Trisa Genia Chrisantiana Zega, Dorkas Orienti Daeli y Sonny Eli Zaluchu (2021), “Parents’ Perceptions of Distance Learning during COVID-19 Pandemic in Rural Indonesia”, *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, vol. 16, núm. 1, pp. 103-113. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3890610>
- MABEYA, Mary Theodorah (2020), “Distance Learning during COVID-19 Crisis: Primary and secondary school parents’ experiences in Kenya”, *East African Journal of Education Studies*, vol. 2, núm. 1, pp. 173-186. DOI: <https://doi.org/10.37284/eajes.2.1.249>
- MAKINO, Momoe, Abu S. Shonchoy y Zaki Wahhaj (2021), “Early Effects of the COVID-19 Lockdown on Children in Rural Bangladesh”, *Studies in Economics*, vol. 305, núm. 1, pp. 1-26.
- MUKUNA, Kananga Robert y Peter J.O. Aloka (2020), “Exploring Educators’ Challenges of Online Learning in COVID-19 at a Rural School, South Africa”, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 19, núm. 10, pp. 134-149. DOI: <https://doi.org/10.26803/IJLTER.19.10.8>
- PÉREZ-Mora, Ricardo (2021), “Efectos de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia COVID-19”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, núm. 1, pp. 147-169.
- SETIAWAN, Bramantio y Vina Iasha (2020), “Covid-19 Pandemic: The influence of full-online learning for elementary school in rural areas”, *Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar*, vol. 6, núm. 2, pp. 114-123.
- SILVA da Rosa, Sanny y Angela Maria Martins (2021), “Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, núm. 2, pp. 77-93. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8624380>
- SUÁREZ Lantarón, Belén y Nuria García-Perales (2021), “Covid-19: la brecha (digital) educativa a través de la prensa”, *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, núm. 11, pp. 53-68.
- ZAHRA, Fatima, Akhtar Gul, Anum Iqbal, Tanbila Ghafoor y Ayesha Ambreen (2020), “The Impact of Covid-19 on Rural Areas Students of Pakistan: Moderating role of HEC policy and Internet service”, *Asian Journal of Contemporary Education*, vol. 4, núm. 2, pp. 69-79. DOI: <https://doi.org/10.18488/journal.137.2020.42.69.79>

Valoración diferenciada de la diversidad epistémica en una experiencia de formación técnico-productiva en los Andes peruanos

ESTEBAN ESCALANTE SOLANO*

En este artículo se buscará poner en discusión, a través de un caso etnográfico, la pertinencia de la dicotomía modernidad/alteridad como eje de relevancia política del conocimiento subalterno en proyectos educativos desarrollistas. Se pregunta cómo es que, en la experiencia concreta de las y los sujetos-a-desarrollar, se construyen parámetros de valoración de saberes culturalmente distintos. Se analiza, etnográfica y cualitativamente, el caso de una institución formativa en los Andes peruanos donde jóvenes de origen campesino estudian la carrera técnica de Producción Agropecuaria. Es decir, donde son formados en una perspectiva experta de producción agropecuaria cuyos objetos de conocimiento coexisten e interactúan con los de tradiciones campesinas de conocimiento productivo. Se argumentará que, si bien se construye un cuadro de subordinación epistémica, esta subordinación será inestable y existen grietas desde las cuales valorar el conocimiento campesino. Éstas, sin embargo, no implicarán necesariamente una forma de resistencia frente a la modernidad.

With this article and through an ethnographic case, I seek to discuss the suitability of the dichotomy between modernity/otherness as an axis of political relevance for subordinate knowledge within development educational projects. I question how, within the concrete experience of developing subjects, they construct assessment parameters for different cultural knowledges. I culturally and ethnographically analyze the case of an educational institution in the Peruvian Andes where young people of rural origin study the technical career of Farming Production. That is to say, they are educated within a farming production expert perspective whose knowledge goals coexist and interact with traditional rural production knowledge. I argue that though this creates an epistemic subordination scheme, this subordination is unstable and includes fractures from where we can evaluate rural knowledge. However, these don't necessarily imply a form of resistance against modernity.

Palabras clave

Conocimiento
Desarrollo rural
Educación técnica
Educación y cultura
Población campesina

Keywords

Knowledge
Rural development
Technical education
Education and culture
Rural population

Recepción: 17 de octubre de 2021 | Aceptación: 10 de agosto de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60829>

* Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (Perú). Doctorante en Antropología. Líneas de investigación: educación; interculturalidad; extractivismo; desigualdades en la región Andina. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con C. Weill), *Minería artesanal y de pequeña escala en Chumbivilcas: un mapeo inicial*, Cusco, Derechos Humanos sin Fronteras; (2022), "Formación técnica-productiva, jóvenes de origen campesino-quechua y construcción de valoraciones en torno al desarrollo en los Andes peruanos", en *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad. Ponencias del V Congreso Internacional de Etnografía y Educación (CIEE)*, Quito, Editorial Abya-Yala/Universidad Politécnica Salesiana. CE: escalante.e@pucc.edu.pe

INTRODUCCIÓN

Los contextos educativos son escenarios eminentemente multiculturales en los que la diferencia cultural es constantemente recreada desde ejercicios de poder (Erickson, 2011). En estos contextos se construyen modelos particulares de “personas educadas” en tanto proyectos culturales (Levinson y Holand, 1996), de ahí que sea pertinente discutir sobre los elementos de dichos proyectos, por ejemplo, la dimensión epistémica: ¿qué tipos de saberes se construyen en estos contextos educativos y cómo esto tributa a la configuración de un particular entramado de poder en y desde el aula?

Este artículo busca aportar a la discusión sobre la relación entre diversidad epistémica, educación y poder; en particular, en torno a los proyectos educativos asociados al desarrollismo. Se parte de la definición de desarrollismo como un proyecto moderno de saber/poder que silencia u opaca posibles formas no modernas de comprender al mundo (Ferguson, 1990; Escobar, 2014, 1999); desde esta reflexión se ha propuesto a la dualidad ontológica modernidad/alteridad como eje para discernir la relevancia política del conocimiento en contextos de diversidad cultural. Es decir, en línea con este eje, que aquellos conocimientos propios de tramas culturales no modernas adquieren una relevancia política y se vuelven el *locus* desde donde pensar la autodeterminación y la resistencia cultural.

Esta idea ha inspirado análisis sobre la educación, como en el caso de Breidlid (2016). Este autor comprende el conflicto cultural asociado a la educación como una relación de dominación dicotómica entre dos polos: por un lado, un proyecto epistémico occidental de conocimiento abstracto con un centro: una “versión cartesiana-newtoniana de la ciencia como algo universal y objetivo” (Breidlid, 2016: 13). Por otro lado, una pluralidad de saberes indígenas situados, asociados a la espiritualidad y la naturaleza: “producidos en contextos históricos y culturales específicos y [que] típicamente no

son generados por una serie de reglas o procedimientos pre-especificados” (Breidlid, 2016: 49). En este marco, la relevancia de los conocimientos indígenas radica en que “plantean una alternativa a las estrechamente enfocadas disciplinas científicas que descuidan las interconexiones de fenómenos naturales que podrían promover el desarrollo sostenible” (Breidlid, 2016: 53), y de esta manera definen tipos de saberes intrínsecos a situaciones de poder (subordinación). En esta dicotomía, la no-totalización de la experiencia subalterna por parte del desarrollo implicaría grietas que permitirían el posicionamiento del saber local y abriría vías de transición potenciales hacia el post-desarrollo (Escobar, 1999; 2014).

Frente a estos planteamientos pueden formularse preguntas para complejizar esta discusión teórica: ¿el eje modernidad/alteridad es la única forma de comprender la relación entre diversidad cultural y poder en los contextos educativos?, ¿qué sucede con aquellas experiencias subalternas que no calzan en dicho eje? Si en vez de iniciar el análisis a partir de esta supuesta dicotomía epistémica, lo hacemos analizando la perspectiva y acción de los mismos sujetos podríamos preguntarnos ¿cómo es que ellos, desde su particular situación de poder, comprenden y valoran los tipos de conocimiento presentes en estos contextos educativos multiculturales? Y si los sujetos subalternos optan por no resistir directamente a los conocimientos occidentales hegemónicos y más bien, en la consecución de sus propios objetivos de vida, optan por co-construir al desarrollo (Bebbington, 2000), entonces ¿qué tipo de relación entre poder y diversidad cultural se configura?

Esta discusión teórica será abordada a partir de un caso etnográfico situado en los Andes peruanos, en torno al cual será planteada la pregunta de investigación, misma que se explica en la siguiente sección. Se revisa el caso de la experiencia cultural de jóvenes de origen campesino quechua en una institución formativa técnico-productiva: el Instituto de

Educación Superior Técnico Productivo de Sangará (IESTPS). Esta institución, como se argumentará, constituye una experiencia de co-construcción del desarrollo donde múltiples determinaciones epistémicas configuran la formación de los estudiantes y dan forma a una experiencia que, si bien es calificable de subordinación cultural, no deja de ser inestable. Es decir, se buscará comprender el espacio ambiguo de las tramas de saber y poder en el que las y los jóvenes se forman como sujetos culturales. Esperamos que a largo plazo este tipo de apuesta permita trazar mejores rutas de diálogo crítico con dichos jóvenes.

El artículo se divide en cinco secciones: en la primera se presenta el caso de la investigación y, a partir de su descripción, se presenta también la pregunta de investigación, las herramientas teóricas y la metodología utilizada; en la segunda sección se presenta la contextualización del caso y la comprensión teórica del escenario analizado. Las secciones tercera y cuarta presentan los resultados de la investigación, mismas que abordan respectivamente las dos partes del argumento planteado. Finalmente, la quinta sección presenta las conclusiones y preguntas de investigación a futuro.

CASO DE INVESTIGACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL ARTÍCULO

El IESTPS, en tanto instituto de educación superior técnica, es una institución de educación superior, pero está situada por debajo de las universidades en las jerarquías oficiales del Estado peruano (Ley No. 30512; Minedu, 2019a). Está localizado en el distrito de Sangará (provincia de Acomayo, región de Cusco), distrito mayoritariamente campesino y quechua.¹

Fue creado en 1989 (Resolución Ministerial No. 821-88-ED) como resultado del impulso de dirigentes campesinos locales cuya apuesta era formar jóvenes campesinos que pudieran contribuir a tecnificar la producción en el campo. Su inauguración coincidió con el inicio del ciclo neoliberal de la economía peruana, y ha sido desde entonces vector de localización de distintas corrientes de conocimiento desarrollista asociados a la Revolución Verde y sus continuaciones contemporáneas (Patel, 2013). Con esta institución educativa como escenario se analizará la experiencia de sus estudiantes (jóvenes de origen campesino)² en la carrera técnica de Producción Agropecuaria; los objetos de conocimiento de la carrera coexisten e interactúan con los de las prácticas agropecuarias campesinas en el escenario eminentemente multicultural actual, y en el marco de este momento histórico.

En este escenario, el artículo buscará responder la siguiente pregunta: ¿cómo son valorados los distintos tipos de conocimiento presentes en la experiencia cultural de las y los estudiantes en la carrera técnica de Producción Agropecuaria del IESTPS;³ a través de qué parámetros y con qué consecuencias para la relación entre diversidad cultural y relaciones de poder en dicho contexto educativo? Esta pregunta se enmarca en la discusión teórica anotada líneas arriba y busca contribuir a ella.

Para responderla se entenderá a las valoraciones como formas de conciencia que, articuladas en torno a sentidos de lo “bueno”, orientan comprensiones del mundo social a la vez que prescriben formas de intervenir en él (Graeber, 2001, 2013; Hickel y Haynes, 2018). Esta forma de comprender a la valoración, derivada de la antropología del valor, permite poner el

¹ Quechua refiere tanto al pueblo originario mayoritario en el Perú como a su lengua. Si bien las tramas del auto-reconocimiento originario quechua son complejas y no se consolidan como un nacionalismo étnico al tenor de otros países andinos (ver De la Cadena, 2004; García, 2008; Monroe, 2007), en el último Censo Agrario la auto-identificación étnica como “quechua” siempre estuvo por encima de 80 por ciento en las provincias de las cuales provienen las y los estudiantes del IESTPS (INEI, 2012).

² Las y los estudiantes con los que se trabajó provienen en su mayoría de las provincias cusqueñas de Acomayo, Chumbivilcas, Paruro y Quispicanchis.

³ Me refiero a la formación experta impartida por la institución y a los conocimientos generados desde las comunidades y hogares campesinos

foco en la relación entre conocimientos y relaciones de poder, tal y como es construida activamente por los sujetos sociales involucrados. Es decir, se optó por una perspectiva de análisis centrada en la práctica y atenta a cómo los sujetos construyen el escenario social en el que se inscriben, aunque no de forma completamente consciente y menos aún voluntaria.

Dado que el caso se sitúa en un contexto de conflicto cultural instaurado por los mismos procesos desarrollistas (Monroe, 2007; 2011), se analiza cómo se construyen socialmente los parámetros mediante los cuales se valora cada tipo de saber en el IESTPS, y se argumenta que dichos parámetros no definen formas de conciencia intrínsecas a una situación de subordinación; más bien, éstos permiten alternar entre estándares de valoración epistémica coexistentes (Gregory, 1997), pero conflictivos, en cuyos espacios opacos se expresa el poder desde el que fueron formados y a partir de los cuales las y los estudiantes deben descifrar⁴ cómo desplegarse como sujetos culturales. Esto permitió analizar la forma en que se construyen socialmente los términos que orientan (mas no determinan) la relación de las y los jóvenes estudiantes con los tipos de conocimiento que circulan en el IESTPS.

La metodología para explorar estas preguntas fue de corte etnográfico y principalmente cualitativa. Se partió de comprender a la institución educativa enmarcada en un contexto social de relaciones de poder que dan forma a la diversidad epistémica, a nivel local; pero también con relación a formas globales de conocimiento que circulan a través de la institución (esto se explica con mayor detalle en la siguiente sección). En ese marco, se buscó reconstruir el escenario de circulación de conocimientos a

través de dicha institución: se tipificaron los conocimientos, a sus agentes y medios concretos de acción discursiva, y se buscó reconstruir las líneas generales de la conversación social que se construye en torno a dicha cuestión. Esto llevó a analizar cómo estudiantes, docentes y otra población relevante se relaciona con los conocimientos, expresa formas de conciencia sobre los mismos, los valora, los apropia o los descarta, y los relaciona con otras cuestiones como la valoración de sí mismos y de sus pares en tanto sujetos culturales válidos.

El trabajo de campo se realizó entre noviembre de 2019 y enero de 2020, como parte de la tesis de maestría en Antropología del autor de este artículo.⁵ Se priorizó el trabajo con el alumnado del último semestre de la carrera técnica en cuestión. Se realizaron 24 entrevistas a estudiantes de dicho semestre y egresados, 7 docentes, así como a otros actores relevantes del contexto local de Sangará; además, se hicieron 18 observaciones de aula en 7 cursos distintos, así como otras observaciones participantes, revisión de documentación institucional relevante (Plan Educativo Institucional - PEI), marco normativo y de política pública, y contextualización social, histórica y económica. Todo esto permitió reconstruir los términos y sentidos de la conversación social que se genera al interior de la institución.

CONTEXTOS PARADÓJICOS Y ESCENARIO INSTITUCIONAL

Como punto de partida se propone entender al IESTPS como una institución que no sólo está orientada por saberes y conceptos “pre-locales”;⁶ es necesario mirarla también en su

⁴ Para Varenne y Koyama (2011) la actividad cultural es un continuo proceso colectivo de educación y aprendizaje de la habilidad de “descifrar”. Es decir, de tomar los elementos acerca de los cuales los sujetos son conscientes para desarrollar respuestas para lidiar con su contexto (del cual no son del todo conscientes). Mediante este proceso se van produciendo nuevos escenarios a partir de esta ignorancia relativa. Graeber (2001) sugiere que es justamente mediante la producción parcialmente consciente del mundo que reproducimos las formas de poder a las que estamos subordinados.

⁵ En la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO sede Ecuador.

⁶ Es decir, que responden a lógicas expertas, burocráticas y textuales anteriores y ajenas al contexto particular que definen y que buscan intervenir, a través de los cuales se instaura un régimen de verdad desarrollista y modernizante (Escobar, 2014).

ejercicio de localización, es decir, como la forma en que estos saberes se incrustan⁷ en tramas sociales preexistentes y generan un nuevo momento de producción de conocimiento como parte de formas globales de circulación de saberes (Livingstone, 2003). Lo anterior exige, a su vez, ver al IESTPS como un lugar donde los tipos de conocimiento socialmente valorados se construyen en la intersección de las formas de poder estructural con la agencia de los distintos actores: estudiantes, docentes y familias (Levinson y Holand, 1996).

Esto implica, a su vez, contextualizar a la institución situándola en aquellos ejes que permitan hacer inteligible la incrustación de los saberes que posee. Como se verá, ambas tramas institucionales —y su interacción— juegan un rol al momento de situar la experiencia del IESTPS.

Un primer eje que permite realizar la contextualización del Instituto es la trama del desarrollismo en los Andes, desplegada desde mediados del siglo XX sobre un escenario de previa e importante producción cultural.⁸ Esta historia ha sido compleja. En primer lugar, las consecuencias de la modernización y del despliegue de las ideologías del progreso han traído consigo la implantación de jerarquías epistémicas —o la reinención de algunas ya existentes (por ejemplo, las de carácter hacendatario)—, con lo cual se ha reafirmado la desvalorización de las formas productivas campesinas (Mayer, 1994; Rénique, 1991, 2004; Del Pozo-Vergnes, 2004; Monroe, 2007, 2011; Degregori, 2007). Asimismo, las economías campesinas andinas fueron incorporadas de forma excluyente y parcial en la economía política capitalista nacional. Expresión de esto es que dichas economías son co-determinadas por tramas sociales tanto mercantiles como no-mercantiles (González de Olarte, 1994;

Golte y De la Cadena, 1989). En segundo lugar, ha sido también una historia de canalización de las aspiraciones de modernidad y democratización de sectores campesinos a través del “mejoramiento productivo” (Rénique, 1991, 2004; Del Pozo-Vergnes, 2004; Asensio, 2016) y de formas de apropiación e hibridación productiva como vía para enfrentar la marginación (Zimmerer, 1999; Mayer, 1994).

Esta situación compleja y paradójica es compartida con otra trama institucional modernizadora en los Andes, que conforma el segundo eje de nuestro análisis: la educación. Ésta ha sido caracterizada como un vector de reconfiguración y subordinación cultural donde lo indígena se deslegitima en tanto iletrado (De la Cadena, 2004); sin embargo, la educación también ha sido caracterizada como un vector de integración y canalización de las aspiraciones y esfuerzos de inclusión del campesinado andino. De igual forma que con el desarrollismo, los procesos desatados por la expansión de la educación en los Andes han abierto espacios ambiguos para la reconfiguración de relaciones de poder. En este contexto, diversos estudios sobre educación y poder realizados en esa región (Ames, 2013; Ansión, 1995; Crivello, 2009; Uccelli, 1999) han mostrado que los contenidos y formas de conocimiento impartidas por la educación formal nunca llegaron a totalizar la experiencia social de las y los estudiantes, sea por precariedad institucional o por otras razones. Y mostraron más bien la existencia (y reinención) de ámbitos de aprendizaje marginales respecto del sistema educativo en los que las protagonistas fueron las tramas culturales previas (comunitarias y familiares) en las que se insertaron.

Un tercer eje tiene que ver con el carácter del IESTPS como parte de una política pública de formación técnica que apunta a cubrir las

⁷ Se usa el verbo “incrustar” en el sentido que se le da en Polanyi (1976: 161), es decir, como una dimensión de la vida social (originalmente una práctica económica) que se ve “incrustada y enredada en instituciones económicas y no económicas”. Ingold (2002) aplica fructíferamente este concepto a la tecnología. En esta línea, en el presente artículo se optó por extrapolar el concepto para analizar la experiencia formativa del IESTPS.

⁸ Largas y heterogéneas tradiciones de conocimiento productivo han sido documentadas en los Andes peruanos, así como sus correlatos organizativos, políticos y míticos (Earls, 2006; Golte, 2001; Mayer, 2004; y Murra, 1975, entre otros).

brechas que deja el limitado alcance de la formación universitaria (Cuenca y Urrutia, 2019). A partir de la aprobación de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior de Perú (Ley No. 30512) se estableció para dichas instituciones el objetivo de mejorar el capital humano para fomentar la inserción laboral de sus estudiantes (artículos 5 y 6) de manera articulada con las dinámicas económicas regionales más relevantes, entre las que se encuentra la producción agropecuaria tecnificada (Minedu, 2019a).

En el escenario en el que se inserta, dicha orientación ha permitido un engrazamiento con los efectos que el ciclo expansivo neoliberal de la economía peruana ha tenido en la producción agropecuaria local. Por ejemplo, en las provincias vecinas de Acomayo y Quispicanchi se ha documentado una expansión de la tecnificación productiva, así como transformaciones culturales e institucionales asociadas a ella (Asensio, 2016; Escobal *et al.*, 2011). Los hogares campesinos evidencian una mayor articulación a mercados de productos ganaderos y un aumento del ingreso monetario global a razón de “un escenario de precios relativos favorable [para la ganadería] y por un reacomodo de las intervenciones externas y de los gobiernos locales hacia el fomento de emprendimientos productivos” (Escobal *et al.*, 2011: 12). A su vez, este proceso viene acompañado, entre otras cosas, por el entusiasmo campesino con los saberes de la tecnificación (uso de agroquímicos, manejo de especies mejoradas) y con las instituciones que los incorporan o promueven (empresas de venta de semillas, ONG, municipios), así como por el debilitamiento de las instituciones comunales en la gobernanza de la actividad productiva campesina, con una tendencia hacia el aumento de los emprendimientos individuales.

En este contexto de entusiasmo con los saberes de la tecnificación agropecuaria, ¿qué orientaciones específicas se establecen en los documentos de política sobre la diversidad cultural? La oferta formativa nacional del programa de estudios de Producción Agropecuaria

(Minedu, 2019b), por ejemplo, brinda orientaciones que se enfocan exclusivamente en lo que se espera que suceda dentro de las empresas-unidades productivas donde el estudiante realizaría su formación y se desempeñaría; establece como ejes formativos el manejo técnico de la producción agropecuaria, así como la gestión y administración de la actividad empresarial y comercial, todo ello orientado por valores de eficiencia, calidad e inocuidad. Los vínculos con el contexto de dichas empresas o unidades productivas son descritos en clave extensionista, es decir que el vínculo del futuro sujeto técnico-profesional con estos espacios se configura a partir del saber técnico adquirido. En estos documentos no aparecen aspectos relacionados a la diversidad cultural o a cuestiones de formación ciudadana.

Entonces, en términos “pre-locales” las orientaciones de política revisadas establecen parámetros de valoración del saber técnico como un saber práctico (un medio de *performance*) a través del cual las personas puedan ser parte de proyectos económicos empresariales específicos. Estas orientaciones proyectan, además, una función económica que se plantea neutral y opaca frente a la diversidad productiva y cultural en la que inevitablemente se insertan. Es decir, dejan un espacio libre para que el propio criterio docente decida cómo abordar la diversidad epistémica cuando sea el caso.

Y es aquí donde comienza el diálogo con los demás ejes presentados. Al analizar la experiencia formativa del IESTPS en campo se puede decir que ésta se articula en torno al valor de la rentabilidad mercantil, esto es, de hacer más rentable la pequeña producción campesina. Al respecto se puede decir que, por lo menos, no colisiona con las orientaciones normativas nacionales. Así, el alumnado se forma en una serie de técnicas y conocimientos relacionados con el mejoramiento de las especies vegetales, pero sobre todo de las especies animales (destacan los vacunos), y con una regulación de su crecimiento y reproducción que se puede

calificar como biopolítica, es decir, relativo a las habilidades prácticas como la observación o medición, y teóricas como el conocimiento de insumos sintéticos y la objetivación numérica de la socio naturaleza, la cual toma la forma de insumos o productos mercantiles. En términos generales, este paquete formativo coincide con lo que se ha llamado una “zootecnia desarrollada en los países del hemisferio norte por los agronegocios” (Fulcrand, 2008: 205).⁹

Sin embargo, las vías a través de las cuales se produce el conocimiento en la institución son múltiples: los docentes del IESTPS¹⁰ reciben orientaciones institucionales para la elaboración de sus *syllabus*, pero la formulación de las clases específicas deriva principalmente de cómo ellos amalgaman su propia formación (profesiones como agronomía, veterinaria, zootécnica) con su experiencia productiva y profesional. Esta síntesis bebe de distintas fuentes (capacitaciones, Internet, sugerencias de colegas, entre otras) así como de sus propias consideraciones morales y político-culturales. De igual forma, las y los estudiantes formados en hogares campesinos de distintos distritos y procedencias, así como de diversos circuitos mercantiles, traen consigo expectativas y saberes con los cuales los docentes deben interactuar. En este escenario, ¿cómo se valora efectivamente a la diversidad epistémica en la que participan de diversas maneras tanto estudiantes como los mismos docentes?

VALORACIÓN DE LOS SABERES EXPERTOS, MINUSVALORACIÓN DE LO EMPÍRICO

Diferenciar entre tipos de saberes puede ser un ejercicio difuso, más aún cuando, como

se mencionó, nos encontramos ante una larga historia de apropiaciones e hibridaciones en términos de producción agropecuaria; sin embargo, esta distinción se da en la práctica al interior del IESTPS. Por ejemplo, en un taller con las y los estudiantes dialogamos sobre sus padres, abuelos o pares que no han recibido una formación técnica y en uno de los momentos más entusiastas de la sesión se compartieron opiniones como las siguientes: “[ellos] sí saben, pero la idea es que no aplican lo que nosotros avanzamos acá, *lo que nos enseñan*, esa parte no... saben pero no aplican técnicamente” (Luciano); “*lo básico* nomás, de todo, saben” (Lizeth); “tradicionalmente, ellos lo hacen *lo que les ha enseñado sus antepasados*. No le dan los medicamentos químicos que hoy en día nosotros usamos. Ellos *lo han aprendido empíricamente*, de otra persona, viendo, aprendiendo, y así” (William).¹¹

Esta distinción se da de forma permanente dentro del IESTPS, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes; expresa claramente una subordinación entre dos tipos de saberes al establecer pautas de lectura de la diversidad en tanto carencia —uno de los supuestos del desarrollismo (Escobar, 2014)—, así como el hecho de considerar a la educación como una subordinación antitética¹² (Breidlid, 2016). Sin embargo, más que expresar una diferencia entre conocimientos modernos e indígenas (de hecho, en ningún momento se usaron las palabras “campesinos” “quechuas” o “indígenas” para caracterizarlos ni se definieron como conocimientos propios de un pueblo o una clase social), las etiquetas de técnico y empírico parecen expresar, más bien, que la forma de adquisición (o de producción) de conocimientos sería el criterio diferenciador más relevante.¹³

⁹ La cual consistiría en “un medio de crianza cada vez más artificial y ‘fuera de suelo’... una especialización e intensificación cada vez mayor de los animales... una ampliación de las unidades de producción para beneficiar cierta economía de escala... un dominio de la genética aplicada a la mejora de los animales” (Fulcrand, 2008: 205-206).

¹⁰ Los docentes del IESTPS son varones casi en su totalidad, y más de la tercera parte de ellos son de origen campesino.

¹¹ Todos los nombres de las y los interlocutores han sido cambiados. Las citas de sus testimonios han sido reproducidas de forma fidedigna, intentando respetar el sociolecto en el que son emitidas (castellano andino, muchas veces informal).

¹² Es decir, entre dos esferas culturales distintas entre sí, que no se mezclan y que se relacionan por oposición.

¹³ Otra cosa que expresan es una distinción identitaria (ellos/nosotros). Éste es un tema extenso que será abordado en un artículo futuro en preparación.

Los estudiantes distinguen la validación técnica de los nuevos conocimientos productivos adquiridos respecto de la forma empírica o tradicional de adquisición. En este sentido, si se hace uso libre de estos términos se podría hablar de saberes *empírico-técnicos* (saberes expertos incorporados por los campesinos sin pasar por la validación de una institución formal) y saberes *empírico-campesinos* (conocimientos propios de una matriz quechua), ambos considerados como subordinados desde la perspectiva del IESTPS. Pero esta valoración de lo técnico/minusvaloración de lo empírico no sucede sólo en sí misma; se expresa a contraluz de un contexto imaginado que permite hacer sentido de dichas valoraciones (“arenas imaginadas de sentido” en palabras de Graeber, 2013: 226) y que se forjan en la experiencia social más amplia del contexto andino. Para explicar lo anterior describiremos los dos ejes que explican este aspecto.

En primer lugar, el eje principal de valoración de los conocimientos técnicos reside en su mayor potencial para procurar rentabilidad, en el marco de la preocupación estudiantil y de sus familias por mejorar su participación como productores en los mercados locales agropecuarios; es el caso tanto de quienes se asumen como “emprendedores” de futuros negocios de compra, venta y engorda de ganado o crianza de cuyes, como de quienes buscan ocupar nichos laborales en torno a este horizonte (futuros inseminadores de animales o capacitadores de productores). Esto se expresa, por ejemplo, en la comparación que hacen las y los estudiantes del paquete formativo agrario con el ganadero, ya que si bien hay un relativo consenso en que el primero, así sea tecnificado, no representa “nada nuevo” respecto de lo que aprendieron en su experiencia campesina acerca de incorporar saberes

técnicos agrícolas; la ganadería tecnificada, en cambio, sí es concebida como algo nuevo en tanto que es más rentable.¹⁴ “Acá de la parte agrícola... lo que trabajaba en mi casa trabajé acá y casi como que no tanto aprendí. Es como si estaría trabajando en mi casa” (William).

En esto coinciden los docentes, como se vio líneas arriba, pero también comerciantes, funcionarios municipales y promotores de desarrollo con los que se pudo conversar. Este consenso define un campo moral articulado por un sentido de lo que es “bueno”: mejorar la producción agropecuaria. Dentro de este marco la práctica docente puede configurar una acción moral; por ejemplo, Frank, uno de los docentes, comentaba su preocupación por el poco sentido que tendría “darles” a las y los estudiantes algo que ya conocen, ya que no valdría la pena que ellas y ellos invirtieran tiempo, esfuerzo y sobre todo recursos monetarios en estudiar en un instituto técnico. A pesar de que este sentido de “lo bueno” varía de acuerdo con cada sujeto, no deja de ser una valoración compartida.

Un segundo eje de valoración/minusvaloración tiene que ver con las maneras en que los saberes técnicos adquieren carácter de supuesto de acción. La formación técnica permite hacer frente a los problemas prácticos derivados de la participación campesina cotidiana en los mercados agropecuarios: cómo engordar una vaca, cómo evitar que muera, cómo vacunarla, entre otras cuestiones. De ahí también su carácter novedoso de acuerdo con el involucramiento comercial campesino. Su contraparte, sin embargo, es la autopercepción de una situación de ignorancia inicial o anterior que, a la vez que deslegitima la experiencia empírica, valida al conocimiento técnico como supuesto de acción. Un estudiante afirmó:

¹⁴ Sin embargo, existe una tendencia a dividir ámbitos de desempeño ganadero por género: la crianza de animales mayores (vacunos sobre todo) suele ser patrimonio de los hombres a razón de su supuesta mayor fuerza física, mientras que las mujeres se dedicarían a los animales menores cuya crianza pueden compatibilizar con los roles de cuidado doméstico. Esta distinción, sin embargo, como se vio en campo, es retada por las mujeres en distintos momentos.

No sabía de vitaminas, hormonas, y cuando los técnicos venían [yo] no sabía si lo hacían bien o mal... Como yo no sabía qué era la enfermedad, ni tampoco sabía con qué curarlo, perdimos un ganado. Y el otro año el doctor nos enseña esas enfermedades, con esas consecuencias el ganado muere y me di cuenta, mi ganado con esa cosa ha muerto (Jack).

Es cierto que, como se desarrollará más adelante, el IESTPS no es el único lugar donde las y los jóvenes pueden adquirir estos conocimientos; sin embargo, la formación del Instituto tiene un valor especial frente a ellos porque permite asentar y profundizar dichos conocimientos.¹⁵ Al respecto Juan dijo que siente que en el Instituto “se le ha ordenado” todo lo que ya sabía de antemano de manera empírica. El coordinador académico de la institución coincidió en que “[el estudiante] ya viene con algún conocimiento, que acá se hace complementar lo que le falta, especialmente la parte científica, ¿no?”.

Esto se expresa también con relación a la creciente incertidumbre climática y el respectivo deterioro de la efectividad de los saberes empíricos. El deterioro de las condiciones de reproducción de estos saberes (su “pérdida”) es un tema recurrente entre las y los jóvenes. Algunos estudiantes se reconocen como la generación donde estos saberes han comenzado a perderse con mayor contundencia, y señalan que esto es causado por su propio “desinterés” frente a dichos saberes, pero también por ser conscientes de que el escenario de transformaciones climáticas afecta a las condiciones medioambientales sobre las que este tipo de conocimientos han forjado su efectividad. La idea de que “ya ni los abuelos saben bien cuándo va a caer fuerte relámpago y cuándo no” (Yesenia) es algo recurrente.

En contraste, se pudo identificar una confianza mayor en la tecnificación de la producción como forma de afrontar esta incertidum-

bre climática. María, estudiante, dijo que aun cuando la tierra estuviera cansada o hubiera sequía, la crianza de cuyes o vacas seguiría funcionando, ya que se cuenta con técnicas como la hidroponía para asegurar el cultivo de alfalfa. Miguel, por su parte, manifestó su confianza en el uso de herramientas como las máquinas cortadoras frente a situaciones de variaciones climáticas: el uso de las máquinas cortadoras permite realizar una siega mucho más rápida que la hoz, de modo que permite aprovechar el escaso tiempo que puede haber entre el momento del riego y una probable y sorpresiva helada que podría caer por la noche.

Así, en la arena imaginada de su participación en los mercados agropecuarios locales, es decir, a partir de la interpretación que hacen de dicha experiencia, el valor del paquete formativo del IESTPS no sólo reside en potenciar la producción, sino también en asegurar fiabilidad frente a la pérdida de peso de los saberes empíricos; esto puede ser producto de la construcción social de la ignorancia, por fortalecer el lado más rentable de la cartera de actividades campesinas o porque permite superar la vulnerabilidad de la agricultura frente a las variaciones climáticas. De este modo, la formación que imparte el Instituto adquiere carácter de verdad —o por lo menos de validez— en tanto supuesto de acción; es decir que los estudiantes confían en que su trabajo podrá orientarse por dicho conocimiento. El IESTPS, por lo tanto, se valida como lugar de adquisición o producción de conocimientos.

Se puede decir que la legitimación de los saberes expertos es también un efecto de la reacción respecto de sus propios márgenes (en el sentido que le dan Das y Poole, 2008): la activa deslegitimación de lo empírico. Esto tiene dos dimensiones: por un lado, es cierto que, a través de la formación desarrollista, los jóvenes de origen campesino pueden “codificar sus reclamos y reivindicaciones en un lenguaje altamente legitimado, ampliando sus

¹⁵ Tienen, además, el valor de la obtención del título, que sirve cuando uno se proyecta como trabajador. “Es que del Instituto salimos con el título. Entonces cualquier trabajo te puedes presentar” (Ana, egresada).

posibilidades de acceder a nuevas alianzas y recursos” (Asensio, 2016: 105) en el marco del complejo campo de fuerzas que sería el desarrollo rural. Por otro lado, este escenario formativo también establece términos de deslegitimación parcial de los sujetos campesinos en tanto productores de cultura, que resuena en los procesos de larga data ya anotados: la deslegitimación de lo indígena en tanto iletrado, así como de sus formas productivas. En esa línea, se puede decir que en la formación de las y los estudiantes se expresa una persistente subordinación cultural: “el conflicto [cultural] se instala en el mismo proceso de formación de los sujetos” (Monroe, 2007: 61).

Se trata, sin embargo, de una subordinación cultural inestable, ya que los márgenes de la formación experta (su interacción con lo empírico, su hibridación) no aparecen sólo como un elemento a deslegitimar, sino que, como se verá, los saberes empíricos aparecen constantemente, tanto en la experiencia formativa como en los testimonios de las y los estudiantes.

MÁRGENES E INESTABILIDAD DE LA SUBORDINACIÓN CULTURAL

La distinción y valoración/subvaloración expresada en las categorías de técnico/empírico, si bien son ejes de la formación técnica en el IESTPS, la experiencia cultural de las y los jóvenes no se agota en esa separación. Durante las entrevistas y conversaciones con estudiantes del Instituto aparecieron numerosas referencias a saberes prácticos productivos aprendidos en sus hogares y comunidades como alternativas prácticas: desde indicadores de posicionamiento eco-climático hasta ritos propiciatorios basados en la sacralización de la tierra, pasando por conocimientos sobre las aplicaciones productivas de plantas y animales. Asimismo, las y los jóvenes reconocen la validez de aquellos conocimientos técnico-empíricos aprendidos en sus propios contextos productivos, es decir, de las formas de “saber local” en términos de Escobar (1999).

Es posible, por lo tanto, pensar la inestabilidad de la subordinación cultural al interior del IESTPS. En la sección que sigue se analizan las complejidades de dos ejes mediante los cuales se expresa esta inestabilidad.

Lo práctico y los problemas de legitimidad del IESTPS

El primer eje de inestabilidad tiene que ver con la limitada eficacia de la institución al momento de localizar los saberes técnicos en su contexto productivo, lo cual pone en cuestión su rol institucional como validador de conocimientos. Estos límites producen un espacio ambiguo para improvisaciones no siempre “técnicas” al momento de imaginar el ejercicio productivo; y esto, a su vez, abre un espacio para la valoración de lo aprendido de forma “empírica”. Lo anterior tiene como punto de partida lo que se podría llamar “problemas de legitimación institucional”.

Un primer ejemplo de estos problemas es que, en el paisaje de desarrollo en el que se mueven las y los estudiantes hay una oferta muy diversa de capacitaciones en temas productivos: ONG locales y municipalidades distritales, cursos en universidades o su propia experiencia laboral en industrias agropecuarias, entre otros. Frente a esta oferta formativa muchas veces el IESTPS es minusvalorado por su precariedad: instalaciones “incompletas” en comparación a modelos ideales de empresas agropecuarias o grandes universidades, docentes no siempre presentes, pues tienen que complementar sus ingresos con otras fuentes, entre otros; todo ello termina por relativizar su autoridad epistémica: “acá también me han enseñado, pero más he aprendido en el lado de capacitaciones” (William).

Esto abre un espacio para, por ejemplo, considerar que a través de la práctica se puede validar la performance de sujetos que no han sido formados en la educación técnica institucionalizada:

No ha estudiado mi papá, sino que había tiempo ya un ingeniero... ahí le enseñaban a mi papá cómo vacunar... cuánto puedes poner, cuánto mililitros, todo. Todo se sabe mi papá, más que un estudiante. Sólo le falta estudio a mi papá (María).

Un segundo problema son las dificultades de aprendizaje de “lo teórico” (contenidos letrados y formas de razonamiento basados en ellos) derivadas, en parte, de las dificultades que los docentes deben sortear debido a las limitadas capacidades de lectoescritura formal del estudiantado.¹⁶ Con relación a esto, muchos estudiantes expresaron, incluso en los ejercicios más dinámicos, situaciones de nerviosismo y estrés debidas a sus dificultades para utilizar conceptos teóricos para leer su realidad productiva (por ejemplo, tipos de enfermedades, lógicas de prevención o identificación de medicamentos pertinentes).¹⁷ Estas dificultades redundan no sólo en una construcción social de la ignorancia, como se vio líneas arriba, sino también en limitaciones al momento de imaginar su práctica productiva orientada por estos conceptos. Como indicó María: “de que sabemos, sabemos, sólo que no podemos contestar como el [profesor] dice... nosotros conocemos de lo que vemos, no más. En cambio, una enfermedad que viene con un nombre extraño todavía no conoces”. Asimismo, fue recurrente que dijeran “teóricamente no entiendo, pero en la práctica, todito lo hago”. Y “la práctica”, como veremos a continuación, tiene que ver, sobre todo, con localizar los conocimientos expertos.

En el IESTPS hay una permanente preocupación, docente y estudiantil, por adecuar los conocimientos de los docentes a las preocupaciones derivadas de la experiencia o de las

expectativas de participación efectiva en los mercados agropecuarios locales. Día a día se dan ensayos de adecuación productiva en distintos ámbitos de la vida institucional, ya sea en lo que cada docente intenta compartir en clase, en el aprovechamiento de las instalaciones del Instituto para las prácticas pre-profesionales o en la dinámica de discusión formal e informal entre docentes y estudiantes dentro y fuera de clases.

Un ejemplo de esto es la preparación de alimento “concentrado” para acelerar el engorde del ganado. Para el caso de las vacas, por ejemplo, existen distintas formas de combinar los insumos para cada raza y cada propósito,¹⁸ aunque con una lógica común: combinar forrajes (hierba seca, usualmente pastos “mejorados”, como *rye grass* o alfalfa) con complementos sintéticos. La lógica agronómica asigna bajas potencialidades nutritivo-energéticas a insumos vegetales “nativos”, como la cebada o el maíz, por lo que no se recomienda su uso, sin embargo, algunos docentes incrustan dicha lógica en las condiciones productivas locales y recomiendan su uso en los casos en que se quiera “economizar” o cuando se presente el problema recurrente de ausencia o encarecimiento de alternativas técnicas. Esta diversidad de formas deja a cada productor la decisión final y abre, por ende, un espacio de validez para el uso de conocimientos empíricos. Así, un ejemplo análogo es que, para el tratamiento de la salmonela en el cuy, las y los estudiantes han aprendido en el IESTPS la pertinencia del uso de amoxicilina; sin embargo, Yesenia comenta que prefiere usar: “el antiguo era dar *maichil* nomá pues... yo sigo usando porque allá donde vivo hay hartos... me han enseñado mi papá para darle eso porque antiguamente no había pue ese químicos ahora

¹⁶ A veces los docentes mostraban preocupación ante esto; otras veces su preocupación iba acompañada con algo de desprecio solapado: “los alumnos no saben ni multiplicar” (Felipe, docente). Con todo, esto debe ser siempre leído a contraluz del precario sistema de educación formal rural (Cuenca y Urrutia, 2019).

¹⁷ En esa línea, Wright *et al.* (2011) indican que la argumentación científica no debe ser entendida sólo como la capacidad aprendida de enunciar prescripciones lógicas abstractas, sino como una habilidad incrustada en su interacción social en un medio abigarrado como es el aula.

¹⁸ Vocación del ganado vacuno, definida zootécnicamente de acuerdo a su mayor rentabilidad en cuanto a productos obtenidos. Así, cada tipo de raza tiene un “propósito”: cárnico, lácteo o mixto.

recién ha aparecido ese químico” (Yesenia). Es así que, al momento de dar cuenta de estos saberes, las estudiantes explicitan el aprendizaje doméstico e incorporan silenciosamente ese ámbito formativo alternativo que, como se vio, es más bien subordinado.

De este modo, en el ámbito del aprendizaje la fiabilidad de lo experto se relativiza y las y los estudiantes deben recurrir a otros registros práctico-epistémicos para la resolución de sus problemas. Expresan, así, su experiencia en la resolución de los problemas prácticos de sus propias unidades productivas en la intersección entre tradiciones productivas campesinas y el aprendizaje empírico de los saberes técnicos. Para Luisa, el uso de hierbas (en genérico) para el tratamiento de la fiebre en las vacas es tan válido como el uso de medicamentos, por lo que, a su juicio, sería buena idea combinar la enseñanza de ambos. William, por otro lado, a la vez que critica la renuencia de su familia de abandonar la pluriactividad para dedicarse sólo a la crianza de ganado, reconoce la validez de los conocimientos climáticos campesinos para dicho fin: “[para el ganado] hay que saber mucho de la clima, cómo es la temporada, porque a veces no hay lluvia, por ejemplo, esta vez se ha tardado la lluvia hasta el mes de noviembre, entonces a veces no conviene”.

Esta hibridación de lógicas incorpora sus concepciones sobre sus saberes y sus condiciones socioambientales, es decir, conocimientos empíricos, en los intentos de cada uno de descifrar cómo mejorar su participación en los mercados locales, así como definir lo que es un supuesto de acción válido (Varenne y Koyama, 2011). Esta forma de situar los conocimientos en la intersección entre la validación de los conocimientos empíricos y los fines orientados por el valor de la rentabilidad constituye un eje de relativización de la formación experta.

Producción campesina “natural”

El segundo eje de inestabilidad es la creciente preocupación sobre los efectos negativos que puede tener el uso de “químicos”¹⁹ sobre la salud humana. Si bien se trata de una preocupación que expresa solamente la mitad del plantel docente, el tema en sí es de discusión cotidiana. Así, encontramos docentes que enseñan a no usar el químico más fuerte en la actividad agrícola y estudiantes preocupados por los efectos que estos productos puedan tener en sus posibles consumidores, lo que trae consigo, a su vez, la discusión acerca de la aplicación de químicos en la producción de alimentos, pero sólo en los que son para venta (no en los de consumo doméstico), entre otras manifestaciones.

Esta preocupación viene acompañada de una valoración positiva de la producción “natural”, es decir, sin químicos, lo cual abre la posibilidad de valorar la producción “campesina”. “Como tú también consumes ese carne [de cuy tratada con medicinas químicas], tú también te estás matando con eso. Más que todo yo no utilizo el químico, más que todo utilizo lo más naturales nomás” (Yesenia). Como puede verse, se pasa de la comprensión de la producción campesina como carencia (no usar químicos por ser atrasados) a una valoración positiva de ésta (no usarlos para no contaminar). ¿Qué parámetros de valoración de lo “empírico” establece esto?

Por un lado, se podría considerar que se relativiza el paradigma de la rentabilidad e incluso se reconocen positivamente formas campesinas de producir conocimiento. Al respecto Frank, uno de los docentes, trajo a colación en clase el ejemplo de las razas “criollas” de ovinos, es decir, no mejoradas, como un ejemplo de crianza que no necesita del uso de químicos:

¹⁹ Término genérico para hablar de la diversidad de productos sintéticos de uso agropecuario.

Docente: hay ovinos que son resistentes al parasitismo. Ustedes van a ver un grupo de esos de barriga calata, criollas, y todavía están gorditas a pesar que comen el mismo pasto... ¿Y qué quiere decir eso? Que el criollo...

Alumnos: es resistente.

Docente: pero esa resistencia no es pues de la noche a la mañana, compañeros, esa resistencia viene desde años de criollos, su sangre, su sangre ha venido transmitiéndose.

Su discurso es interesante porque no sólo reconoce el valor de las razas en sí para ahorrar trabajo más allá de cuán rentables sean en términos mercantiles, sino que también reconoce el valor de las formas de crianza, es decir, los modos empíricos de producir las. Estas declaraciones pueden leerse como una suerte de descentramiento de la autoridad epistémica experta. Lo mismo puede verse en distintos testimonios de estudiantes que valoran la propia producción o la de sus padres por no usar químicos, sobre todo con relación a lo agrícola, aunque también incluyen cuyes y pollos.

Al mismo tiempo, también hay parámetros que más bien limitan o truncan el reconocimiento de las formas empíricas de producir conocimiento. Los vacunos, que son el centro del proyecto de tecnificación ganadera, constituyen un ámbito distinto. Lizet, alumna del Instituto, indicó que el “[vacuno] criollo también no te conviene, así que pasteas un año o dos años ahora también el mejorado pasteas dos años o tres años y ya está listo para vender”. Es decir que el ganado mejorado gana en el balance tiempo/dinero/rentabilidad. En otras ocasiones Frank presentó como ejemplo a los vacunos “mejorados” genéticamente a través de la inseminación con semen importado.

Algo similar sucede con la valoración de los tipos de papas. Se distingue entre variedades “tradicionales” de papa (naturales/campesinas) y variedades “industriales”, término que implica tanto a las variedades mejoradas como a la aplicación de agroquímicos en el cultivo. Las variedades tradicionales son valoradas por su sabor en el marco del autoconsumo y por la idea de que son menos dañinas para la salud; es decir, lo natural como ventaja comparativa. Al mismo tiempo, las variedades mejoradas son más rentables para la venta en los mercados locales por su tamaño, por la rapidez de su crecimiento y por tener menos parásitos, aunque comparativamente pierden en la valoración del sabor. Si bien algunos entrevistados indican que es por estas razones que prefieren sembrar las variedades tradicionales, otros argumentan que “la gente ahorita dice que no hay que meter químico, pero siempre la papa le ponen todo” (Jack). La razón de esto tendría que ver con los precios desfavorables que encuentran en los mercados en los que están insertos,²⁰ lo cual presiona a vender más para cubrir los costos de producción; es por eso que la papa industrial compensa más el esfuerzo invertido que la tradicional, y la razón de que muchos productores, según las y los estudiantes, terminan eligiéndolas como su prioridad más allá de la valoración “natural”.

El punto aquí es que no se trata de posiciones personales acabadas, sino de parámetros de valoración que existen en simultáneo, entre los cuales se alternan las percepciones de docentes y estudiantes de acuerdo con sus ámbitos de aplicación y las tensiones que enfrentan en el momento.

Otra de las complejidades del reconocimiento y valoración de lo natural/campesino es que el reconocimiento del saber no siempre redundará en un reconocimiento del sujeto.

²⁰ En términos macroeconómicos esto tiene que ver con una tendencia del patrón de crecimiento: “el crecimiento en economía abierta, al facilitar la importación de productos agropecuarios, discriminó a los sectores con menores productividades mediante la competencia, pues los precios fueron más bajos para aquellos bienes sustitutos o similares a los que producen los campesinos” (González de Olarte, 1994: 56).

Éste es el caso, por ejemplo, de cómo el aval experto hacia lo natural/campesino puede ser una vía para que los docentes afirmen su autoridad epistémica; esto es, el ejercicio de reinención del saber experto a través de la validación de sus propios márgenes. Así, en conversación con el director del IESTPS sobre los saberes campesinos (en este caso sobre la aparición de tréboles y alfalfa en la tierra barbechada como indicador de una buena cosecha futura de papa) él los validaba a través de una lectura científica de la naturaleza:

Eso está relacionado con que el trébol, la alfalfa, como son plantas que abonan el suelo porque eso aporta nitrógeno a la parte radicular... se supone que el suelo está lleno de nitrógeno entonces siembras... y los campesinos saben muy bien eso.

Otro docente fue más allá. En su discurso se confunden los saberes productivos de los incas (en específico, la forma en que éstos son imaginados) con las técnicas de producción orgánica de los nuevos giros de la revolución verde (Patel, 2013). Pero, contrariamente a reconocer al campesinado como productor de conocimientos, se les despoja de su autoridad epistémica y se asigna el dominio del saber a las instituciones de desarrollo:

Entonces, eso mismo se enseña, porque el niño de campo lo tiene a la mano... crece en su comunidad, cultivan, la planta crece. Lo que pasa es que no saben para qué sirve... [mientras que] las ONG productivas siempre se han inclinado a recuperar la tecnología que nuestros antepasados tenían. Los incas, por ejemplo, nunca han utilizado fertilizante químico... Entonces el campesino papá siempre va a la escuela a visitar y aprende "ah caramba y esto cómo lo están haciendo", "ah caramba acá hay lombriz".

Se refuerza así una concepción de la etnicidad campesina como disociada de una herencia cultural significativa y se le asigna un rol de carencia cultural.²¹

En suma, las tramas que permiten, en el escenario analizado del IESTPS, reconocer saberes producidos de forma empírica son diversas y complejas. No se trata de pautas de relacionamiento instauradas sobre la base del reconocimiento institucionalizado del campesinado en tanto productores legítimos de cultura, ni por parte de los docentes ni por los estudiantes. Más bien se trata de grietas abiertas por las tensiones propias de la localización de los saberes expertos en la práctica pedagógica, o por la incrustación de la institución educativa en circuitos globales de conocimiento a la vez que en una política cultural local atravesada aún por el conflicto y la subordinación. Estas grietas dejan un espacio para la valoración de conocimientos contemporáneos no expertos de los productores campesinos de estas provincias.

La exploración de todas estas tensiones y complejidades, antes que ser un intento de definir pautas uniformes de interacción, se ha propuesto como un ensayo para abordar los múltiples estándares de valoración que los docentes y las y los jóvenes alternan, de acuerdo con criterios prácticos y morales (estos últimos como una búsqueda de atender problemas productivos y de hacer un bien a las y los estudiantes), no necesariamente ideológicos y menos aún ontológicos.

CONCLUSIONES

Este artículo ha buscado comprender cómo se configura la valoración de distintos tipos de saberes en el escenario multicultural del IESTPS, desde una lente distinta a lo que plantea el enfoque de la relación dicotómica entre dos paquetes antitéticos de conocimiento. Así, se pudo constatar cómo el alumnado asume de forma hasta cierto punto pasiva el paradigma

²¹ En una operación discursiva similar al discurso criollo de "incas sí, indios no" (Méndez, 2000).

formativo desarrollista, activamente adecuado al contexto local, de modo que incorporan un estándar de valoración de la rentabilidad. Al mismo tiempo, sin embargo, también afirman un proyecto de modernización del campo formulado desde abajo por sujetos campesinos. En este contexto, lo que es bueno para las y los estudiantes consiste en formas de mejorar sus condiciones de vida a través de su participación en los mercados locales mediante el uso de los saberes considerados como más fiables para dicho fin (predominantemente, los saberes técnicos). Este sentido de lo bueno define un campo compartido que permite el encuentro de las expectativas estudiantiles de realización y de las “buenas intenciones” docentes de ayudarles al respecto.

Ésta es la forma de conciencia que construye el IESTPS, en tanto que localiza las corrientes pre-locales de conocimiento que se encuentran en sus carreras). Esta forma de conciencia, a su vez, ofrece una lectura particular de las dinámicas epistémicas del conflicto cultural en el que se inscribe. Es decir que ésta es la “versión particular” del escenario del IESTPS sobre la deslegitimación de lo indígena en tanto iletrado.

Se trata, sin embargo, de una respuesta institucional inestable: los saberes previamente deslegitimados no llegan a ser deslegitimados por completo. A su vez, el IESTPS no termina de legitimarse frente a sus estudiantes (e incluso docentes) como fuente única de respuestas a los problemas prácticos de la vida productiva cotidiana y deja la puerta abierta a otros registros práctico-epistémicos, como pueden ser los saberes “empíricos”. En este contexto los docentes, en tanto agentes pedagógicos, asumen el doble rol de, por un lado, reproducir agenciosamente esta forma de construir valoraciones sobre los tipos de saberes y, por otro lado, contribuir a la inestabilidad descrita al saltarse la norma y valorar, en determinadas circunstancias, a los saberes empíricos.

El conflicto cultural no se configura, entonces, como mera subordinación entre dos culturas antitéticas (como sugeriría una lectura ontológica); más bien, se trata de un escenario donde la subordinación se expresa en cómo se definen determinadas valoraciones que orientan la acción práctica (la improvisación, la hibridación, la proyección de relaciones sociales) de una forma que no es mecánica. Así, estas valoraciones parecen más bien incorporar las dinámicas de dominación más amplias en el marco de las cuales han sido configuradas, y que se expresan tanto en la respuesta docente como en la estudiantil frente al contexto imaginado. Mi argumento es que a través de este conflicto se constituyen los parámetros dentro de los cuales las y los jóvenes se posicionan frente a los retos, tensiones y oportunidades que trae consigo la ya duradera expansión desarrollista. Así, no se define una subjetividad y una praxis uniforme frente al desarrollismo, sino, más bien, criterios compartidos dentro de los cuales orientar las distintas acciones de acuerdo con las circunstancias. Es decir que el poder se manifiesta en la forma en que se establecen las pautas que determinan los escenarios en los cuales se mueven los sujetos (Varenne y Koyana, 2011), más allá de que éstos sean completamente conscientes de dichas pautas o de que orienten su acción sólo por dichas prescripciones.²²

Asimismo, si bien se postula que la deslegitimación de los saberes empíricos está en la base de la experiencia educativa de las y los jóvenes, el eje modernidad/alteridad no es el que define la relevancia de los saberes para ellas y ellos. Más aún, sus expectativas formativas no parecen tener como punto de disputa la resistencia frente a dicha modernización hegemónica, como lo plantearía Escobar (2014). En tanto que no hay una intencionalidad manifiesta de enfrentar una dominación cultural, el reconocimiento de los saberes empíricos difícilmente

²² Lo que remite directamente también a la definición de *habitus* (Bourdieu, 2013).

podría considerarse como resistencia. Todo lo contrario, es desde el lenguaje de la “modernización desde abajo” que el alumnado del IESTPS formula respuestas a los conflictos de subordinación y exclusión. Y es en el marco de estas respuestas que se terminan abriendo las grietas donde los saberes empíricos llegan a ser valorados, y donde los sujetos campesinos podrían, en algún momento, ser reconocidos como productores legítimos de cultura.

Me parece que esto abre una serie de preguntas respecto del poder que son distintas a las derivadas de la preocupación por la resistencia frente a la modernidad. Estas nuevas preguntas tienen que ver más bien con qué formas de subordinación cultural se reproducen al momento de desplegar estrategias perfectamente razonables de construir el mundo que se quiere para uno y para los suyos, desde la propia participación en tramas económicas propiamente modernas. Es decir, llevan a mirar las dinámicas de fetichización²³ de la formación técnica como instrumento de mejoramiento de las condiciones de vida; llevan a pensar, además, en cómo se configuran las formas de conciencia desplegadas en el IESTPS de modo que tenga sentido que la experiencia de subordinación cultural y la inconformidad con la misma se traduzcan en estrategias de apropiación de saberes expertos, al tiempo que la persistencia de un registro epistémico propiamente campesino adquiere el carácter ambiguo de ser deslegitimado a la vez que revalorado. Y lleva también a preguntarse por los medios a través de los cuales las y los

estudiantes pueden alternar entre estos parámetros. Todo ello debe ser comprendido como parte de la experiencia formativa de las y los estudiantes en el IESTPS, cuyos conocimientos y valores desplegados se derivan, pero no son idénticos, a las corrientes desarrollistas que llegan a encontrarse en dicha institución. Se trata, finalmente, de hacer preguntas que permitan avanzar en la teorización de aquel espacio ambiguo entre el ejercicio de la dominación y la experiencia de la subordinación, en el marco de las reflexiones sobre diversidad epistémica, educación y poder.

¿Cuáles son los efectos agregados de este tipo de formación de subjetividades en la configuración de relaciones al interior del campesinado andino peruano? ¿Reproduce formas de desvaloración por parte de los jóvenes con formación experta, por ejemplo, hacia sus pares legos o hacia campesinos adultos mayores? ¿Es ésta una de las formas a través de las cuales, día con día, se van debilitando vínculos y tejidos sociales al interior del mundo campesino y atrofiando así posibles alternativas colectivas de afirmación cultural? ¿Es ésta ya una pregunta relevante con relación a jóvenes que buscan constante y permanentemente desindigenizarse epistémicamente, es decir, que aún se consideran (o se les puede considerar analíticamente) parte del campesinado de la misma forma que sus padres, abuelos u otros pares legos? Responder estas preguntas implica investigaciones futuras, pero señalarlas permite calibrar la relevancia del estudio realizado y del enfoque asumido.

²³ Que para Graeber (2001; 2013) es una forma parcialmente consciente de co-construcción de la dominación.

REFERENCIAS

- AMES, Patricia (2013), “¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales de Perú”, documento de trabajo del programa Nuevas Trenzas, núm. 16, Lima, IEP Ediciones.
- ANSIÓN, Juan (1995), “Del mito de la educación al proyecto educativo”, en Gonzalo Portocarretero y Marcel Valcárcel (eds.), *El Perú frente al siglo XXI*, Lima, PUCP, pp. 507-526.
- ASENSIO, Raúl (2016), *Los nuevos incas. La economía política del desarrollo rural andino en Quispicanchi (2000-2010)*, Lima, IEP Ediciones.
- BEBBINGTON, Anthony (2000), “Reencountering Development: Livelihood transition and place transformations in the Andes”, *Annals of the Association of American Geographies*, vol. 90, núm. 3, pp. 495-520.
- BOURDIEU, Pierre (2013), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BREIDLID, Anders (2016), *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*, Buenos Aires, CLACSO.
- CRIVELLO, Gina (2009), “‘Becoming somebody’: Youth transitions through education and migration –evidence from Young Lives, Peru”, Working Paper núm. 43, Young Lives, Oxford.
- CUENCA, Ricardo y Carlos Urrutia (2019), “Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 431-461.
- DAS, Veena y Deborah Poole (2008), “El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 27, pp. 19-52.
- DE LA CADENA, Marisol (2004), *Indígenas mestizos, raza y cultura en el Cusco*, Lima, IEP Ediciones.
- DEL POZO-Vergnes, Ethel (2004), *De la hacienda a la mundialización. Sociedad, pastores y cambios en el altiplano peruano*, Lima, IFEA/IEP Ediciones.
- DEGREGORI, Carlos Iván (2007), “¿Por qué apareció Sendero Luminoso en Ayacucho? El desarrollo de la educación y la generación del 69 en Ayacucho y Huanta”, en Anne Pérotin-Dumon (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*, en: http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php (consulta: 15 de octubre de 2021).
- EARLS, John (2006), *La agricultura andina ante una globalización en desplome*, Lima, CISEPA-PUCP
- ERICKSON, Frederick (2011), “Culture”, en Bradley Levinson y Mica Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*, West Sussex, Wiley-Blackwell, pp. 25-33.
- ESCOBAL, Javier, Carmen Ponce y R. Hernández Asensio (2011), “Intervenciones de actores extra-territoriales y cambios en la intensidad de uso de los recursos naturales: el caso del territorio Cuatro Lagunas, Cusco-Perú”, Working Papers 074, Santiago de Chile, Rimisp Latin American Center for Rural Development.
- ESCOBAR, Arturo (1999), “After Nature: Steps to an antiessentialist political ecology”, *Current Anthropology*, vol. 40, núm. 1, pp. 1-30.
- ESCOBAR, Arturo (2014), *La invención del desarrollo*, Popayán, Universidad del Cauca.
- FERGUSON, James (1990), *The Anti-politics Machine: “Development”, depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*, Cambridge, University Press.
- FULCRAND, Bernard (2008), “Las dos zootecnias y el desarrollo agropecuario en el Perú”, en Gerardo Damonte, Bernardo Fulcrand y Rosario Gómez (eds.), *SEPIA XII: Perú. El problema agrario en debate*, Lima, Seminario Permanente de Investigación Agraria, pp. 261-326.
- GARCÍA, María Elena (2008), *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*, Lima, IEP Ediciones.
- Gobierno de Perú (2016), Ley No. 30512 de 02 de noviembre, Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes, Congreso de la República.
- Gobierno de Perú-Ministerio de Educación (Minedu) (2019a), *Optimización de la oferta educativa de la educación superior tecnológica pública al 2021. Diagnóstico de la oferta educativa superior tecnológica pública de la región Cusco*, Lima, Minedu.
- Gobierno de Perú-Ministerio de Educación (Minedu) (2019b), *Catálogo nacional de la oferta productiva. Programa de estudios Producción Agropecuaria*, Lima, Minedu.
- GOLTE, Jürgen (2001), *Cultura, racionalidad y migración andina*, Lima, IEP Ediciones.
- GOLTE, Jürgen y Marisol de la Cadena (1986), “La codeterminación de la organización social andina”, documento de trabajo núm. 13, Lima, IEP Ediciones, Serie Antropología, núm. 5.
- GONZÁLES de Olarte, Efraín (1994), *En las fronteras del mercado: economía política del campesinado en el Perú*, Lima, IEP Ediciones.
- GRAEBER, David (2001), *Towards an Anthropological Theory of Value. The false coin of our dreams*, Nueva York, Palgrave.
- GRAEBER, David (2013), “It is Value that Brings Universes into Being”, *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, vol. 3, núm. 2, pp. 219-243.
- GREGORY, Chris (1997), *Savage Money: The anthropology and politics of commodity exchange*, Amsterdam, Harwood Academic Publisher.

- HICKEL Jason y Haynes Naomi (2018), "Introduction. Hierarchy and value", en Jason Hickel y Naomi Haynes (eds.), *Hierarchy and Value: Comparative perspectives on moral order*, Nueva York, Berghahn Books, pp. 1-21.
- INGOLD, Tim (2002), *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2012), *IV Censo Nacional Agropecuario*, Lima, INEI.
- LEVINSON, Bradley y Dorothy Holand (1996), "The Cultural Production of the Educated Person: An introduction", en Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holand (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, SUNY Press, pp. 1-25.
- LIVINGSTONE, David (2003), *Putting Science in Its Place: Geographies of scientific knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.
- MAYER, Enrique (1994), "Recursos naturales, medio ambiente, tecnología y desarrollo", en Oscar Dancourt, Enrique Mayer y Carlos Monge (eds.), *SEPIA V: Perú. El problema agrario en debate*, Lima, Seminario Permanente de Investigación Agraria, pp. 479-534.
- MAYER, Enrique (2004), *Casa, chacra y dinero. Economías domésticas y ecología en los Andes*, Lima, IEP Ediciones.
- MÉNDEZ, Cecilia (2000), "Incas sí, indios no. Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú", documento de trabajo núm. 56, Lima, IEP Ediciones, Serie Historia núm. 10.
- MONROE, Javier (2007), "Campesinado indígena y modernidad política. Ciudadanía, cultura y discriminación en los Andes peruanos contemporáneos", CBC/CLACSO (mimeo).
- MONROE, Javier (2011) "Interculturalidad y adaptación al cambio climático en las montañas andinas peruanas", en Juan Torres Guevara (coord.), *Cambio climático, conocimientos ancestrales y contemporáneos en la región andina. Alcances y límites*, La Paz, Soluciones Prácticas-ITDG/Plan Internacional, pp. 51-63.
- MURRA, John (1975), *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*, Lima, IEP Ediciones.
- PATEL, Raj (2013), "The Long Green Revolution", *The Journal of Peasant Studies*, vol. 40, núm. 1, pp. 1-63.
- POLANYI, Karl (1976), "El sistema económico como proceso institucionalizado", en Maurice Godelier (ed.), *Antropología y economía*, Barcelona, Anagrama, pp. 155-178.
- RÉNIQUE, José Luis (1991), *Los sueños de la sierra: Cusco en el siglo XX*, Lima, CEPES.
- RÉNIQUE, José Luis (2004), *La batalla por Puno: conflicto agrario y nación en los Andes peruanos: 1866-1995*, Lima, IEP Ediciones/SUR Casa de Estudios del Socialismo/CEPES.
- UCCELLI, Francesca (1999), "Familias campesinas. Educación y democracia en el sur andino", documento de trabajo núm. 104, Lima, IEP Ediciones, serie Sociología y Política núm. 23.
- VARENNE, Hervé y Jill Koyama (2011), "Education, Cultural Production, and Figuring Out What to Do Next", en Bradley Levinson y Mica Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*, West Sussex, Willey-Blackwell, pp. 50-64.
- WRIGHT, Laura, Joel Kuipers y Gail Viechnicki (2011), "Argumentation and the Negotiation of Scientific Authority in Classrooms", en Bradley Levinson y Mica Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*, West Sussex, Willey-Blackwell, pp. 247-262.
- ZIMMERER, Karl (1999), "Overlapping Patchworks of Mountain Agricultural in Peru and Bolivia: Toward a regional-global landscape model", *Human Ecology*, vol. 27, núm. 1, pp. 135-165.

Educación sexual, familia y escuela

Una aproximación desde las representaciones sociales de docentes chilenos

JOHANA CONTRERAS CONTRERAS* | MERY RODRÍGUEZ PARRA**

El profesorado cumple un papel central en la educación sexual integral y muchas veces no tiene la formación necesaria. Adicionalmente, quienes ejercen la docencia se enfrentan a cuestionar sus concepciones sobre la sexualidad y a superar las tensiones con las familias de sus estudiantes. Esta investigación aborda las representaciones sociales de docentes chilenos/as sobre su rol, el de la escuela y la familia en materia de educación sexual. Con una metodología cualitativa, se realizaron entrevistas a 18 docentes pertenecientes a escuelas con características sociodemográficas diferentes. Mediante análisis estructural del discurso fue posible describir las representaciones sobre tres tópicos: el rol de la escuela y la familia en educación sexual; los tipos de educación sexual en función de la relación familia-escuela; y el rol y la formación docente en educación sexual. En la discusión final se interpretan estos resultados y se realizan proyecciones para la investigación y política educativa.

Teaching staff plays a central role within comprehensive sex education and often do not have the necessary training. Additionally, teachers must confront their ideas about sexuality and overcome tensions with the families of their students. This research addresses the social representations of Chilean teachers about their role in sex education along with that of school and family. Using qualitative methodology, we carried out interviews with 18 teachers belonging to schools with different sociodemographic characteristics. Through structural discourse analysis, we were able to describe representations on three topics: the role of school and family in sex education; the type of sex education according to family-school relationships; and the role and training of teachers in sex ed. In our final discussion we interpret these results and develop projections on educational research and policy.

Palabras clave

Concepciones del profesor
Educación sexual
Relación familia-escuela
Formación docente
Estudios de género
Representación social

Keywords

Teacher concepts
Sex education
Family-school relationship
Teacher training
Gender studies
Social representation

Recepción: 30 de agosto de 2021 | Aceptación: 12 de septiembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60736>

* Investigadora asociada en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctora en Sociología. Líneas de investigación: políticas educativas desde la perspectiva de los actores; políticas de evaluación y desarrollo profesional docente; sociología de la experiencia. Publicaciones recientes: (2023 en coautoría con A. Torres), "Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde la experiencia de los actores", *Educação e Pesquisa*, vol. 49, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248451e>; (2022, en coautoría con A. Torres), "Perspectivas de directivos educacionales sobre el uso de pruebas estandarizadas. El caso de una evaluación de bajas consecuencias", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 93, pp. 511-536. CE: jtcontre@uc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6081-0476>

** Investigadora asociada en la Dirección de Desarrollo Docente de la Universidad de Las Américas (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación en género y sexualidades; diversidades; etnografías educativas; interculturalidad en educación; investigación y reflexión en el profesorado. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con C. Assael), "Diversas formas de representarnos: reflexiones desde la interculturalidad para las interacciones con poblaciones migrantes internacionales", en B. Cabiedes, A. Obach y C. Urrutia (eds.), *Interculturalidad en salud*, Concepción (Chile), Universidad del Desarrollo, pp. 111-121; (2020, en coautoría con P. Guerra y C. Zanartu), "Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 50, núm. 177, pp. 828-844. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146858>. CE: mrodriguezp@udla.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6042-1005>

INTRODUCCIÓN

La educación integral en sexualidad (EIS) aborda la sexualidad desde una perspectiva amplia, ya que incluye distintos aspectos más allá de las conductas y consecuencias sanitarias, que suele ser lo más visible y estudiado. La UNESCO (2018: 16) esboza una concepción amplia de la EIS y la define como:

...un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos.

Esta forma de comprender la EIS es una tendencia reciente que incorpora temas como derechos humanos, relaciones interpersonales saludables, igualdad de género, no discriminación, violencia de género, abuso sexual, matrimonio forzado, mutilación/ablación genital femenina, entre otros. Hasta ahora había predominado un enfoque restringido dirigido a la salud física y reproductiva, a la prevención de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017).

En Chile, la legislación vigente que aborda la EIS (Ley No. 20.418) se remonta al año 2010 y se basa en el paradigma biológico al hacer énfasis en la entrega de información y orientación sobre fertilidad. La ley estipula que los programas de educación sexual sean implementados por los establecimientos sólo a partir de la enseñanza secundaria (14 años), sin especificar sus contenidos, lo que se delega al Ministerio de Salud.

Desde entonces, en Chile han adquirido relevancia las voces de movimientos feministas y disidencias sexuales, las cuales han

logrado integrar nuevos enfoques de sexualidad y género en la agenda política. Desde distintos sectores políticos se ha considerado necesario avanzar hacia una EIS, e incluso se redactó un proyecto de ley que la incluía en todos los niveles educativos, aunque no logró ser aprobado en el parlamento por falta de quórum (Castro-Sandoval *et al.*, 2019; Silva, 2012).

La evidencia demuestra que las políticas de EIS son necesarias y que resultan altamente eficaces en la mejora de distintos indicadores de salud y seguridad sexual en infantes, adolescentes y jóvenes (UNESCO, 2018; O'Brien *et al.*, 2020); sin embargo, la literatura también revela sistemáticamente las brechas existentes entre las políticas y programas, y su implementación en escuelas y aulas (Keogh *et al.*, 2020; O'Brien *et al.*, 2020). Es habitual que no exista una convergencia entre el diseño de una política y su implementación; no obstante, en materia de educación sexual existen factores específicos que afectan este proceso. Por ejemplo, en algunos contextos, las organizaciones religiosas y las familias se resisten a la enseñanza de estos contenidos por ser considerados tabú y/o por temor a que el hecho de hablarlos explícitamente incentive la actividad sexual precoz o las orientaciones sexuales que no se enmarcan en la heteronormatividad (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh *et al.*, 2020).

Desde las escuelas también se observan dificultades por falta de recursos, formación profesional o porque en el mismo profesorado prevalecen creencias sobre la educación sexual que derivan de enfoques biológicos y no han incorporado su carácter integral (Airton y Koecher, 2019; Keogh *et al.*, 2020; O'Brien *et al.*, 2020; Walker *et al.*, 2020).

Esta investigación se sitúa desde la perspectiva del profesorado y, con base en una metodología cualitativa, se interroga sobre sus representaciones de los roles de la escuela, de la familia y las/los docentes en la EIS. Existe evidencia sobre las tensiones en la relación familia-escuela desde un punto de vista general. Además, existen trabajos que abordan el

involucramiento de las familias y los efectos de las creencias de las y los docentes en la educación sexual (Dessel *et al.*, 2017; Dubet y Martuccelli, 1996; Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh *et al.*, 2020; Mpondo *et al.*, 2018; Rodríguez *et al.*, 2021). No obstante, son escasos los análisis que integran estos aspectos.

Este trabajo espera contribuir en esta línea de investigación, al responder tres preguntas específicas: a) ¿cuáles son las representaciones sociales que el profesorado manifiesta en torno al rol de la escuela y la familia en materia de educación sexual integral?; b) ¿qué tipos de educación sexual emergen del encuentro entre distintas familias y escuelas que describe el profesorado?; y c) ¿cuáles son las representaciones sociales de las y los docentes sobre su rol y formación para la educación sexual integral?

LOS ROLES SOCIALIZADORES DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Este trabajo se enmarca en las corrientes sociológicas que conciben a la familia y a la escuela como instancias centrales en el proceso de socialización, es decir, en la inculcación de normas, valores, actitudes e ideas comunes desde la sociedad a los individuos (Dubet y Martuccelli, 1998). Sin embargo, a diferencia de la sociología clásica, este proceso no se entiende como una producción de individuos adaptados a un sistema social, sino como “un trabajo sobre otros” que nunca se realiza completamente debido a la distancia entre la subjetivación y el sistema social (Dubet, 2002; 2020).

La forma en que estas instancias ejercen el trabajo de socialización difiere. En efecto, la literatura especializada ha revelado las distancias y tensiones que caracterizan a los roles de la escuela y la familia (Dubet y Martuccelli, 1996; Rodríguez *et al.*, 2021). Como lo planteaban Bourdieu y Passeron (1970), la cultura escolar es arbitraria y “sesgada” en favor de clases sociales dominantes; o bien, como lo sugiere Dubet (2008), la institución escolar no ofrece a todos los grupos sociales las mismas

posibilidades de vivir una experiencia escolar satisfactoria.

En los últimos años, estudios en torno al pensamiento del déficit (Gorski, 2016; Sharma, 2018; Valencia, 2010) han abordado el sesgo de la institución escolar desfavorable hacia los grupos más desaventajados. Este pensamiento es una forma de ver el mundo donde las desviaciones respecto de la “norma” se perciben como negativas sin cuestionar la legitimidad de lo que se considera normal, lo cual genera estereotipos y prejuicios hacia ciertos grupos (Sharma, 2018). Es usual este pensamiento hacia personas en condición de pobreza, manifestado en la creencia de que la pobreza es el resultado natural de las deficiencias éticas, intelectuales y espirituales de las personas que la experimentan. En particular, el personal de las escuelas que adhiere a este pensamiento evoca las diferencias en los resultados educativos como evidencia de estas deficiencias (Gorski, 2016).

Ahora bien, la institución escolar, además de formar capital humano, entregar conocimientos, habilidades cognitivas y permitir la distribución social, tiene por misión el desarrollo de diversos ámbitos del individuo. En estos “otros ámbitos” se desdibujan aún más los límites entre los roles de la escuela y la familia. La formación integral, aunque con variaciones entre sistemas educativos (Alexander, 2001; Osborn *et al.*, 2003), ha incorporado progresivamente las actitudes y aspectos psicosociales del estudiantado, lo que solía recaer en la socialización familiar. La EIS constituye una de estas dimensiones socioafectivas que se han desplazado desde el ámbito privado hacia la educación formal.

Finalmente, si emergen tensiones, distancias y prejuicios hacia las familias debido a su involucramiento en el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos, es probable que esto también ocurra en el ámbito de la educación sexual, un tema considerado privado e incluso tabú en ciertas culturas, objeto de controversias entre grupos religiosos y laicos, conservadores y

progresistas (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017; Keogh *et al.*, 2020; Mullis *et al.*, 2020).

En este sentido, una pregunta que aborda este trabajo es si la forma en que el profesorado percibe el involucramiento de las familias en la educación sexual puede interpretarse como manifestación del pensamiento del déficit que expresan los docentes en el ámbito de los resultados de aprendizaje de grupos desfavorecidos. De hecho, como señala Gorski (2016), la menor participación familiar de los grupos desaventajados en la escuela se interpreta como una falta de valoración y preocupación por la educación de los/las niños/as y adolescentes que están a su cuidado. Frente a esta creencia, generalmente se intenta exhortar a las personas en situación de pobreza a preocuparse “más”, lo que explica la falta de pertinencia de muchas intervenciones en el contexto escolar.

EL PROFESORADO FRENTE A LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN SEXUALIDAD

En la EIS no son suficientes las instancias formativas que brindan las organizaciones comunitarias o los servicios de salud y bienestar al interior de las escuelas. Es esencial que se integre en el currículo como parte de los contenidos oficiales impartidos en distintas asignaturas desde la primera infancia. De este modo, quienes ejercen el rol docente se convierten en personas clave para la educación sexual durante toda la trayectoria escolar del estudiantado (O'Brien *et al.*, 2020; UNESCO, 2018).

La cultura escolar, incluidas las políticas y prácticas, fomentan la hetero y cisnormatividad expresada en el lenguaje, en el currículo y los textos escolares. Estas creencias favorecen que los estudiantes se ajusten a las normas de género e identidades heterosexuales, en la medida en que esto propicia la sensación de “pertenecer a la norma” y ser valorados. Por el contrario, el estudiantado que expresa identidades sexuales y de género diversas suele experimentar menor inclusión en la escuela y es más susceptible de sufrir intimidación,

acoso y microagresiones (Dessel *et al.*, 2017; Gegenfurtner y Gebhardt, 2017). Sin embargo, cuando el profesorado apoya a sus estudiantes se atenúan estas experiencias negativas. Al ser figura de autoridad, puede guiar el comportamiento de su grupo desafiando las categorías binarias de género e identidades sexuales en distintos espacios de interacción. De hecho, el uso de lenguaje no opresivo, las intervenciones públicas en el acoso anti-LGBTQ y el apoyo brindado al estudiantado se relacionan con la autoestima, no sólo en las minorías, sino de manera generalizada (Dessel *et al.*, 2017).

Por lo ya mencionado, es necesario que quienes ejercen el rol de educar en contextos formales sean capaces de reconocer las formas en que producen y reproducen discursos que generan diferencias, así como los efectos que provocan en quienes son etiquetados como diferentes. Simultáneamente, es preciso identificar cómo los currículos y otras instancias pedagógicas representan a los sujetos con el propósito de generar posibilidades, destinos y restricciones en su desarrollo social, afectivo y emocional (Rodríguez, 2018; Louro, 2019). Sin embargo, y a pesar de la responsabilidad que adquiere el profesorado en materia de educación sexual, estudios en distintos países demuestran que usualmente enfrentan esta tarea sin formación ni apoyo, así como sin las herramientas necesarias (Keogh *et al.*, 2020; Mpondo *et al.*, 2018; O'Brien *et al.*, 2020; Walker *et al.*, 2020).

Un estudio en Ghana, Kenia, Perú y Guatemala demostró que uno de los principales obstáculos para la EIS es la falta de formación docente, que en algunos casos se manifestaba en malestar y en la trasmisión de mensajes inexactos. Las clases de educación sexual abordaban principalmente contenidos de biología, sin constituir una real EIS. Además, el profesorado se basaba en sus creencias para enseñar, aunque éstas no coincidieran con los contenidos y enfoques curriculares. Finalmente, se constató la falta de infraestructura, tiempo y recursos didácticos (Keogh *et al.*, 2020).

En términos de la inclusión de la EIS en la formación inicial docente, Airton y Koecher (2019), mediante una revisión de la literatura de las últimas tres décadas, encontraron una evolución importante caracterizada por un abandono progresivo de la heteronormatividad y por el hecho de dar paso a paradigmas de mayor inclusión para las disidencias sexuales y de género. No obstante, persiste una dificultad para integrar teorías como la queer, orientadas a la deconstrucción de las normas sexuales y de género. Adicionalmente, el estudio señala que en la literatura aún queda sin resolver qué es relevante en la formación docente sobre diversidad sexual y de género, qué tipo de contenidos y habilidades forman parte de ella y qué se considera una formación exitosa en esta materia.

Una revisión sistemática sobre la EIS en la formación inicial docente (O'Brien *et al.*, 2020) revela que, si bien los conceptos clave de las recientes orientaciones de la UNESCO se encuentran presentes, siguen predominando los referidos a salud sexual y reproductiva, violencia, seguridad y relaciones en general. La falta de preparación declarada por el profesorado aparece en distintos países y se expresa en una falta de confianza y comodidad para abordar estos contenidos. Además, se evidencia un escaso énfasis de la educación sexual en los programas de formación inicial docente, así como una gran heterogeneidad en los contenidos y métodos de enseñanza (Keogh *et al.*, 2020; Mpondo *et al.*, 2018; O'Brien *et al.*, 2020; Walker *et al.*, 2020).

Dado que las creencias sobre cómo debiese implementarse la EIS y los roles que cumplen la familia y la escuela constituyen un conocimiento socialmente elaborado y adquirido a través de experiencias comunes es pertinente abordar el fenómeno desde el marco de las representaciones sociales. Éstas refieren al conocimiento que da sentido y contribuye a interpretar hechos y actos que son compartidos por grupos humanos (Moscovici, 1979). Es un saber de sentido común, un pensamiento

social capaz de generar realidad objetiva (Jodelet, 1984). Desde la perspectiva de Martinic (2006: 300), las representaciones “no son un mero reflejo del exterior, sino que, más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto o referente que es representado”.

En síntesis, esta investigación describe el conocimiento compartido que manifiesta el profesorado sobre su propio rol, el del sistema educativo y de la familia en materia de EIS, en el contexto chileno.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de carácter cualitativo, es decir, busca entender fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, y para ello examina las formas en que las personas experimentan y representan el mundo (Andréu *et al.*, 2007; Newby, 2014). Su alcance es comprensivo, con el propósito de profundizar en las experiencias de los diferentes actores, en tanto que pone en diálogo teorías y categorías sociales representadas en la vida cotidiana (Creswell y Poth, 2018).

Participantes

Para la selección de participantes se utilizó un muestreo intencionado, es decir, se eligieron casos que contenían atributos propicios para la comprensión del fenómeno (Hernández *et al.*, 2014; Schreier, 2017) y que respondían a criterios de inclusión derivados de la revisión de literatura y de las características del sistema escolar chileno. Estos criterios de selección fueron: ser docentes en ejercicio en escuelas públicas y que las escuelas pertenecieran a comunas clasificadas en consideración de sus tasas de embarazo adolescente y el nivel socioeconómico de sus hogares (alto y/o medio alto, bajos y/o medio bajo).

Las tasas de embarazo adolescente fue el criterio más importante y desde el cual se determinaron los demás. Fueron consideradas para la definición de la muestra debido a que es uno de los problemas más comunes y

visibles que enfrentan las adolescencias por falta de educación sexual. Además, el embarazo adolescente se asocia con las desigualdades de género dado que las mujeres jóvenes quedan expuestas a mayores riesgos de salud reproductiva que los hombres y que las mujeres mayores. Asimismo, las adolescentes embarazadas tienen altas probabilidades de enfrentar situaciones de exclusión social a lo largo de la vida, pues la mayoría son pobres, con baja educación (y luego confinadas a no continuarla) y madres solteras sin pareja (Rodríguez y Hopenhayn, 2007).

El segundo criterio fue que el profesora-do ejerciera en establecimientos públicos. En Chile existen establecimientos cuya dependencia puede ser privada, privada con subvención estatal, administración delegada y pública (municipal), los cuales presentan diferencias importantes en el nivel socioeconómico y rendimiento escolar de sus estudiantes. Se escogieron los establecimientos públicos porque, según el Ministerio de Salud (Minsal, 2013), son los que exhiben mayores índices de embarazo adolescente y madres insertas en el sistema escolar. Por otro lado, en ellos tienen mayor incidencia el currículo nacional y las políticas educativas.

Finalmente, se consideró el nivel socioeconómico de la comuna debido a que los establecimientos municipales presentan una composición social diferente dependiendo de la comuna en la que se sitúan (al interior de cada comuna las escuelas públicas son rela-

tivamente homogéneas). En total la muestra estuvo compuesta por 18 docentes que ejercen en establecimientos educacionales públicos, pertenecientes a cuatro comunas de la capital chilena. Para determinar las comunas se buscaron casos extremos (en comparación con sus homólogos) a partir del cruce de nivel socioeconómico y tasas de embarazo, como muestra el Cuadro 1.

Instrumentos

Para recopilar la información se empleó la entrevista en profundidad, una estrategia que consiste en encuentros cara a cara entre investigadoras e informantes dirigidos a la comprensión de las perspectivas que ellas o ellos tienen sobre sus experiencias o situaciones. Se siguió el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 1987).

El guion de la entrevista se elaboró considerando categorías construidas desde el marco teórico y vinculadas con los objetivos de la investigación; sin embargo, al tratarse de una entrevista en profundidad se optó por temáticas amplias que propiciaran la expresión de las y los participantes. Así entonces, la pauta se diseñó a partir de cinco categorías fundamentales que guiaron la conversación: a) género, roles de género y socialización; b) sexualidad; c) diversidad sexual; d) educación en sexualidad; y e) roles de familia, escuela y docentes en educación sexual y de género. Cada una de ellas configuró ejes temáticos desde donde emergen subcategorías que permitieron la elaboración de preguntas para la pauta de entrevista.

La forma de reclutamiento de las y los participantes fue aprobada por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En primer lugar, se envió una carta de invitación a quienes dirigen los establecimientos educacionales explicando los objetivos del proyecto y solicitando autorización para invitar a su profesorado a participar. Luego, las personas que aceptaron participar firmaron

Cuadro 1. Casos de estudio según criterios de selección muestral

Tasa de embarazo adolescente	Nivel socioeconómico	
	Bajo	Alto
Baja	Comuna 1 N=5 docentes	Comuna 2 N=4 docentes
Alta	Comuna 3 N=5 docentes	Comuna 4 N=4 docentes

Fuente: elaboración propia.

un consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas con la autorización de las y los participantes y posteriormente transcritas, con lo que se obtuvo el material para los análisis.

ANÁLISIS DE DATOS

Para trabajar con la información se utilizó el análisis semántico estructural propuesto por Greimas (1996) y que, según Martinic (1992), reposa en la comprensión del sentido que dan los actores a un discurso determinado. Mediante este enfoque se accede a los significados profundos que un sujeto produce de acuerdo con su contexto y su modelo cultural (Hallyday, 1986). El propósito de este análisis fue “en una primera fase, describir y construir las unidades elementales que organizan tales significados para comprender, en una segunda fase, sus relaciones y dinámica en una situación de interacción comunicativa” (Martinic, 1992: 9).

Tal como lo propone el análisis estructural, se empleó el concepto de código para determinar la estructura mínima de significado a partir de la cual se reconstruyó la organización semántica de las entrevistas. La unidad hermenéutica se construyó con las transcripciones textuales de las 18 entrevistas realizadas, las codificaciones, memos y notas. El proceso de análisis comenzó con la fase de codificación de las entrevistas transcritas en un proceso inicialmente inductivo, es decir, realizado a partir de la lectura del material y su análisis descriptivo por párrafos. En esta fase, los códigos se construyeron a través de un principio de disyunción o de oposición, y otro de conjunción. En esta investigación se siguieron esos lineamientos y para ello, en primer lugar, se definieron códigos que daban cuenta de visiones opuestas en el contenido de las entrevistas. Cuando no existía tal oposición de manera explícita, ésta era inferida por la persona que codificaba, quien la dejaba entre paréntesis.

Con los códigos opuestos y bajo el principio de conjunción se generaron las denominadas “totalidades” (T), las cuales corresponden

a las unidades semánticas que expresan el sentido de la relación de los códigos iniciales (proceso interpretativo). El siguiente paso fue establecer las relaciones y la dinámica de interacción entre códigos y totalidades, lo que condujo a la creación de estructuras que van desde las más descriptivas (paralelas) a las más comprensivas e interpretativas (cruzadas) (Greimas, 1996; Hallyday, 1986; Martinic, 1992). Este proceso es más deductivo y necesita el apoyo de un marco referencial. Las estructuras, así como las citas de entrevistas escogidas para esta publicación fueron discutidas y consensuadas por las investigadoras con el fin de triangular la información. Adicionalmente, para este artículo se seleccionaron las estructuras que permitían responder a las preguntas del estudio sin incluir el modelo de acción simbólica global que se construyó para el estudio completo.

RESULTADOS

Para organizar los resultados de esta investigación se identificaron, en primer lugar, las unidades básicas que configuran sentido y aportan relaciones, las cuales permitieron construir estructuras que otorgarían una orientación a la práctica de los/as sujetos (Martinic, 1995). De este modo, a partir de la configuración de estructuras paralelas y cruzadas se exponen las representaciones sociales de las y los docentes que respondieron las preguntas de investigación: a) representaciones en torno al rol de la escuela y la familia en materia de EIS; b) tipos de educación sexual que emergen del encuentro entre distintas familias y escuelas; y c) representaciones sociales de docentes sobre su rol y formación para la EIS.

Para la comprensión de los cuadros que se exponen a continuación y su aporte para el análisis se debe considerar que los Cuadros 2, 3, 4 y 5 reflejan una estructura paralela. Los códigos fueron construidos por oposición, como se explicó en el apartado de análisis, y se generaron oposiciones con valoraciones

positivas y negativas en relación con la totalidad, es decir, la categoría analítica que explica el sentido de las disyunciones. El signo positivo refleja la situación ideal para la totalidad; el negativo, en cambio, da cuenta de su faceta perniciososa. Las relaciones entre la totalidad y sus códigos positivos y negativos desembocan en una metacategoría que corresponde a los nombres asignados a los cuadros que se presentan a continuación.

Rol del sistema educativo en educación sexual integral

El Cuadro 2 muestra representaciones del rol del sistema educativo que emergen del material analizado. Para el profesorado entrevistado, los sistemas educativos y las escuelas son

centrales en la sociedad y en la forma en que se vivencian las relaciones entre las personas. Las diferencias entre los sistemas educativos implican distinciones en la formación del estudiantado, así como en su comportamiento y visión de mundo. A su vez, las infancias conformarán, en la adultez, una sociedad con una mentalidad mediatizada por la educación recibida, y ello, a su vez, permeará la sociedad en su estructura general.

Dado lo anterior, un sistema educativo integrador, basado en la tolerancia y el respeto por los derechos humanos —incluidos los sexuales y reproductivos— conducirá a la elaboración e implementación de un currículo actualizado que aborde problemáticas relevantes para el desarrollo del estudiantado.

Cuadro 2. Estructura paralela: rol del sistema educativo

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C1	Integradora y tolerante		Segregadora e intolerante		Mentalidades del sistema educativo
C2	Integradores y actualizados		Segregadores y poco contextualizado		Currículo sobre género y sexualidad
C3	Integrados		Segregados		Tipos de niñas/os
C4	Sana e integradora		Enferma y segregadora		Mentalidades existentes en la sociedad

Fuente: elaboración propia.

De esta manera se posibilitará una educación que trascienda lo meramente académico y que incluya una formación sexual integral. Sin embargo, "...muchas veces, los currículums, los programas, la formación son segregadores y distorsionados... y es lo que hay que bajar por obligación" (E1¹).

La visión de las personas entrevistadas en torno a la sociedad actual y su mentalidad corresponden a un "sistema enfermo y segregador" (E1), el cual coadyuva en la reproducción de desigualdades y potencia las experiencias segregadoras desde la infancia. El siguiente extracto refleja esta mirada:

...hubo una charla, cuando un profesor dijo que los homosexuales eran enfermos, y esa es la mentalidad que existe en la sociedad en general. Y esa es la gente que arma todo esto (currículo y materiales educativos sobre género y sexualidad), que hace la bajada al resto. Entonces ellos mismos están creando una mente enferma (E2).

La transformación del sistema educativo se vislumbra a partir de las relaciones dialécticas entre éste y quienes lo conforman. En otras palabras, en lo que Giddens (1995), Bourdieu (1997) y Ortner (1993) definen como

¹ La nomenclatura para el resguardo de confidencialidad de quienes participaron del estudio es: E1=persona entrevistada 1; E2=persona entrevistada 2; etc.

dialéctica entre individuo y sociedad, en la cual la agencia, la praxis o las acciones contribuirían a la transformación de las estructuras. Todo lo anterior permite mantener la creencia y convicción de que los cambios hacia una mayor equidad y una sexualidad integral son posibles.

Familia y escuela: espacios socializadores de educación sexual

El Cuadro 3 ilustra las representaciones de la escuela y la familia en materia de educación sexual que manifiesta el profesorado. Estas

instituciones son reconocidas como ambientes socializadores clave para el desarrollo sexual de infantes, adolescentes y jóvenes. En ese sentido, la trasmisión de significados puede ser o no favorable para dicho desarrollo. En las entrevistas resalta una visión negativa de las familias y del entorno directo (el barrio) de sus estudiantes, sobre todo cuando estos contextos pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, dado que ambos son considerados como espacios socializadores con características desfavorables para el desarrollo sexual y afectivo del estudiantado.

Cuadro 3. Estructura paralela: representaciones de los roles de la familia y escuela

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C9	Escuela		Familia, barrio		Espacios socializadores para el desarrollo de la sexualidad
C10	Libertad		Libertinaje		Libertades al experimentar la sexualidad
C11	("Sexualidad normal")		Hipersexualización		Formas de experimentar la sexualidad
C29	Ambos con alto nivel educacional		(Ambos con bajo nivel educacional o diferentes)		Nivel educacional de las parejas y familias
C30	(Flexible, abierto)		Rígido, cerrado		Representación de género
C31	(Alta)		Baja		Posibilidad de generar cambios

Fuente: elaboración propia.

A partir de esta representación, algunas/os docentes hablan de una "hipersexualización" de sus estudiantes producto de un proceso socializador temprano en la familia y/o en el barrio que no logra transmitir lineamientos favorables a las conductas de autocuidado, respeto hacia la vida en sociedad y vivencia de una sana libertad. Por el contrario, esta primera socialización habría propiciado conductas inadecuadas, irrespetuosas y peligrosas que se corresponden con una perspectiva de vivencia de un insano "libertinaje". La siguiente entrevista explica lo señalado:

Es el concepto libertad *versus* libertinaje, de sociabilizar. Hay niños de 8 años que tienen

conceptos sexuales que no tienen ni niños de 12 y de repente les preguntan de dónde sacan tantas cosas y responden que del barrio, de su casa y ahí empieza el círculo vicioso de las cosas que pasan, violaciones, drogas, sexo sin cuidados (E3).

Por otro lado, la representación de la escuela que predomina en el profesorado entrevistado es la de un espacio socializador más propicio para el desarrollo sexual del estudiantado que el de la familia y el barrio. Esta creencia probablemente se vincule con la percepción de que los mecanismos de control social internos de las instituciones educativas permiten ejercer una libertad con límites que favorece interacciones sociales más protegidas.

Además, consideran que el nivel educacional y socioeconómico de las familias también juega un rol importante, en el sentido de que existiría una correlación entre el nivel de educación y la reproducción de estereotipos. Lo anterior queda reflejado en la siguiente cita:

...mientras menos educación, los esquemas de género y sexuales son muy cuadrados, muy rígidos, entonces a la niña que la crían en un ambiente de poca educación va a crearse esa mentalidad de que el hombre tiene que tomar la iniciativa, tiene que mantenerla y tiene que hacer todo (E4).

Según las representaciones del profesorado, las familias con mayor educación evidencian una mayor flexibilidad y apertura con respecto a temáticas de género y sexualidad, es decir, serían familias con una mejor disposición para resistirse a reproducir esquemas tradicionales. Por el contrario, las familias con menor capital cultural experimentarían mayor dificultad para generar un cambio de mentalidad. Adicionalmente, se considera que un mayor nivel cultural de las familias proporciona mayores herramientas para enfrentarse a la diversidad y sexualidad. Esto queda reflejado en el siguiente fragmento:

...si a la gente con educación o con mayor nivel cultural le cuesta enfrentar los problemas sexuales y la diversidad, qué queda para la gente que tiene tan poca preparación y después se lanzó al mundo y fueron papás jóvenes (E10).

Tipos de educación sexual según las características de las familias y escuelas

La representación que tiene el profesorado entrevistado de la educación sexual y de género que reciben sus estudiantes surge de la confluencia y distinción que hacen entre tipos de establecimientos educacionales y de familias. Así, consideran la existencia de *escuelas efectivas* como aquéllas que tienen la capacidad

técnica y humana, así como el interés y voluntad para aproximarse de manera adecuada a las temáticas de género y sexualidad. Por el contrario, las *escuelas ineficaces* son aquéllas que no demuestran interés, voluntad real, ni cuentan con la capacidad técnica y humana para trabajar estos temas. Este último tipo de establecimientos es, para las personas entrevistadas, el más frecuente en el panorama escolar chileno actual.

En relación con las familias, se distinguen *familias comprometidas* con el desarrollo de una adecuada e integral perspectiva de sexualidad, las cuales se hacen responsables y demuestran interés en resolver situaciones conflictivas en la escuela, con una postura abierta y dispuesta al diálogo. En el otro extremo se sitúan las *familias indiferentes*, las cuales evaden las situaciones conflictivas y rehúsan las posibilidades del diálogo; no asumen su responsabilidad de guía en materia de educación sexual. Este tipo sería representativo, según el profesorado, de familias que se encuentran en las escuelas situadas en contextos más desfavorecidos social y económicamente. La Fig. 1 muestra las representaciones sociales de la EIS que recibiría el estudiantado dependiendo del tipo de familia y establecimiento educacional. Esta figura se debe leer considerando cruces entre códigos opuestos y sus totalidades, lo que posibilita la configuración de representaciones sociales que se convierte en formas opuestas de dar significado y sentido a las distintas realidades. Adicionalmente, en las estructuras cruzadas, los códigos positivos (++) dan cuenta de la realidad ideal y su opuesto emerge del cruce de los códigos negativos (--).

En la Fig. 1 queda en evidencia la configuración de cuatro tipos de educación en sexualidad y género representados por el profesorado. De la confluencia entre una *familia comprometida* y una *escuela eficaz*, surge la representación de una educación sexual *integral*,² el tipo de educación sexual considerado como ideal por parte de las/los docentes. Es decir, se refiere

² Las denominaciones asignadas para cada una de las representaciones han sido acuñadas por las investigadoras.

Figura 1. Estructura cruzada: tipo de educación en sexualidad

	(+) Escuela eficaz en abordaje de temáticas de género y sexualidad		
(-) Familia indiferente al abordaje de temáticas de género y sexualidad	(+ -) Estudiantes que lograrians mantener conductas equitativas en género y sexualidad mayormente en contexto escolar FRAGMENTADA	(+ +) Estudiantes que generan vínculos de género y sexualidad en un contexto de equidad, respeto y responsabilidad INTEGRAL	(+) Familia comprometida en el abordaje de temáticas de género y sexualidad
	(--) Estudiantes desinformados y que mantienen conductas de género inequitativas TERGIVERSADA	(- +) Estudiantes con dificultades para mantener relaciones equitativas en género y sexualidad TENSIONADA	
	(-) Escuela ineficaz en abordaje de temáticas de género y sexualidad		

Fuente: elaboración propia.

a una formación que permitiría desarrollar en el estudiantado competencias necesarias para generar vínculos basados en la equidad de género y para vivir una sexualidad de manera integral. De este modo, se avanzaría en la reducción de prejuicios, desinformación, concepciones conservadoras, naturalización del género y biologización de la sexualidad.

Contrariamente, desde la relación entre *familias indiferentes* y *escuela ineficaz* emerge la representación de una educación sexual *tergiversada*. Para las personas entrevistadas, en este tipo de educación sexual el estudiantado tiende a conocer y experimentar la sexualidad, principalmente, desde la información compartida entre pares, la pornografía, Internet u otros medios de comunicación. La poca enseñanza que el establecimiento y la familia brindan estaría centrada principalmente en los aspectos biológicos, excluyendo los múltiples componentes de la sexualidad. En la educación tergiversada se mantienen las relaciones desiguales de género, donde la mujer es

tratada como objeto y situada en una posición de inferioridad respecto del hombre, lo que permitiría mantener y aceptar situaciones de violencia física y emocional. Estas circunstancias, unidas a la exacerbada y precoz iniciación sexual, condicionarían un aprendizaje “errático” de la sexualidad y las relaciones de género.

De la relación entre una *escuela eficaz* y una *familia indiferente* surge la representación de la educación en sexualidad *fragmentada*. Para el profesorado, en este tipo de educación sexual el estudiantado lograría mantener conductas equitativas en sus relaciones de género y tenderían a una mirada más completa de la sexualidad. Ello ocurriría principalmente en el contexto escolar, debido a que tienen la posibilidad de asistir a un establecimiento que enseña y exige contenidos y comportamientos alineados con la EIS y, por tanto, serían capaces de asimilar el valor de adoptar dichas conductas. Sin embargo, según las personas entrevistadas, estas conductas favorables no logran trascender el espacio escolar debido a

que al exterior predomina la influencia de la *familia indiferente*, en donde se siguen reproduciendo patrones de inequidad y visiones estigmatizadas de la sexualidad.

Finalmente, la relación entre *familia comprometida* y *escuela ineficaz* genera la representación de educación en sexualidad *tensionada*. De acuerdo con las entrevistas, en este tipo de educación el estudiantado presentaría dificultades para mantener conductas equitativas en sus relaciones de género y, al mismo tiempo, expresaría contradicciones respecto de la sexualidad. Esta realidad es generada debido a que, si bien el alumnado pertenece a una *familia comprometida* con la enseñanza en estas temáticas, recibe diariamente discursos contradictorios debido a que asiste a una escuela ineficaz donde se permite y reproduce la inequidad, la desinformación o imaginarios prejuiciados y sesgados.

Ahora bien, se podría inferir que la diferencia de las tensiones entre familia y escuela

presentes en las representaciones fragmentadas y tensionadas generan efectos diferentes en el estudiantado. Por ejemplo, esto podría explicarse por el mayor peso de uno de esos roles que, siguiendo a Berger y Luckmann (2001), sería el de la familia en tanto en ella se internalizaría el *yo* en relación con su contexto social.

Rol y formación docente para la educación integral en sexualidad

El Cuadro 4 sintetiza los planteamientos del profesorado que revelan la necesidad de establecer un proceso formal de enseñanza en sexualidad, que vaya más allá de la implementación de talleres aislados o esporádicos. Dicha postura implica una estructura programática que, por un lado, inserte efectivamente la educación sexual integral en el currículo oficial y de manera transversal a todas las asignaturas, a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una responsabilidad conjunta del profesorado.

Cuadro 4. Estructura paralela: características de la enseñanza formal en sexualidad

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C5	Mediante programas transversales aplicados en todas las asignaturas y por todo el profesorado		Mediante programas específicos aplicados en momentos específicos por profesores jefes		Enseñanza formal sobre sexualidad
C6	Formal, para todo el profesorado		(Formal, pero solamente para profesores jefes)		Capacitaciones para docentes en temáticas de género, sexualidad y afectividad
C7	Visión múltiple, de distintos docentes de la escuela		Visión única del profesor/a jefe		Visiones necesarias para la enseñanza de sexualidad
C8	Posibilidades de entendimiento y aceptación de la generalidad del estudiantado		Posibilidades de entendimiento y aceptación por parte sólo de ciertos estudiantes		Cobertura de las visiones

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, es necesario diseñar de manera formal y específica programas de formación en educación sexual dirigidos a todo el cuerpo docente. Como lo señala un fragmento de entrevista, la educación en sexualidad "...debiese existir en todas las asignaturas, no solamente que esté a cargo del profesor jefe

en orientación, porque todos los profesores tienen distintas visiones, y quizá mi visión le sirve a un grupo, pero no a todos" (E15).

La transversalidad curricular efectiva y la formación docente en EIS permitiría al estudiantado recibir una enseñanza en sexualidad y afectividad formal y homogénea. Por otro

lado, la posibilidad de aunar visiones, considerando la integración de elementos propios de cada asignatura, favorecería el entendimiento y la aceptación espontánea por parte del estudiantado. Lo anterior contribuye al reconocimiento de estos aprendizajes como competencias para diversas dimensiones de la vida de las personas, visión que promueve la EIS de la UNESCO (2018). El carácter transversal de la educación en sexualidad propicia, también, una mayor vinculación del profesorado con la vida de los y las estudiantes, y esto tiene un efecto positivo en su desarrollo personal. En este sentido, la educación en sexualidad se convierte en una posibilidad de abrirse a las emociones, lo que para Toro y Berger (2012) posibilita un mejor acompañamiento en el desarrollo de los aprendizajes.

Por otra parte, las personas entrevistadas consideran que, a medida que se avanza en la inclusión de género y sexualidad en contextos educativos se generan escenarios adecuados para la configuración de un cambio cultural que apunte a la equidad y a una visión de sexualidad integral. En concreto,

...lo que debe pasar es más educación en género y sexualidad, y esperar a que la educación rinda sus frutos con el tiempo, porque la mentalidad, la cultura de las personas no cambia de la noche a la mañana y eso se está viendo hoy; lo que tienen las mujeres tomó muchos

años que lo consiguieran, entonces, para que esto llegue igual a todo nivel, faltan algunos años más (E8).

En definitiva, mayor conocimiento, preparación y acceso a la información acerca de la sexualidad conducirían a una mentalidad más abierta, lo que facilitaría un avance paulatino hacia una real equidad de género y hacia la vivencia de una sexualidad que considere todas sus dimensiones.

Esta dinámica de cambio cultural tendría un carácter transgeneracional, lo que respondería a la lentitud en la instalación de las transformaciones ya experimentadas y de las que están por venir. En definitiva, se está transitando desde una teoría de la reproducción de los roles sexuales al reconocimiento de la construcción cultural de género: "...nos van enseñando todo eso desde chiquititos, la discriminación de género, pero se ha ido pasando un poquito, esto es cosa de generaciones, a medida que van pasando las generaciones todo eso irá quedando atrás" (E18).

En última instancia, la mayoría de los cambios que experimenta una generación han venido gestándose en las generaciones anteriores mediante procesos prolongados de avances y retrocesos. Esta lentitud de las transformaciones culturales deriva, de acuerdo con Bourdieu (1999), de la naturalización de género que ha preservado la dominación masculina.

Cuadro 5. Estructura paralela: educar en sexualidad integral

Códigos	(+)	/	(-)	=	T
C16	(Simples, cotidianas)		Complejo, extra-cotidianas		Carácter de temáticas de género y sexualidad
C17	(Buen manejo de temáticas de género y sexualidad)		Marcado analfabetismo en género y sexualidad		Manejo de temáticas de género y sexualidad de estudiantes
C18	(Con facilidad)		Con dificultad		Abordaje de la sexualidad con estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Como ilustra el Cuadro 5, a partir de las representaciones del profesorado se considera que las temáticas en sexualidad tienen un carácter complejo y confuso, debido a que se encuentran fuera de la realidad común o cotidiana del contexto escolar en la que está inserto el estudiantado. Se percibe desconocimiento e información distorsionada del estudiantado sobre dichas temáticas, lo que dificultaría su tratamiento por parte del profesorado:

...a los cabros les cuesta hablar de temas complejos como éstos, temas que salen de lo cotidiano, entonces para los profes es súper complicado tratar temas así, porque un profe promedio apenas se las puede batir con su propia materia, que ya es difícil, y también normalizar al curso, pero hablar de problemáticas de vida, de cómo comprendemos al otro, de cómo nos adecuamos a este medio, el por qué actuamos de tal manera, qué significa un impacto cultural, nada de eso se puede... (E17).

Hablar de sexualidad es complejo si se consideran elementos que van más allá de la reproducción, por ejemplo, cuando se trabaja desde una perspectiva que incluye el tema del placer, cuyo planteamiento se vuelve casi imposible ante la reacción negativa del estudiantado; una mezcla de bochorno y rechazo. Lo anterior ocurre dado que en el estudiantado "...el dejo de conocimiento acerca de la educación sexual es *heavy* y su único parámetro son las películas pornográficas y lo que les contaron los papás, si es que les han contado algo" (E6).

De esta manera, se genera un círculo vicioso marcado por el carácter prohibitivo de la sexualidad, lo que dificulta su abordaje discursivo y dialógico y mantiene su complejidad y extracotidianidad. Al mismo tiempo, se señala que los mensajes suelen ser confusos; que son manipulados por el estudiantado y que generan conflictos internos o efectos no deseados.

Lo anterior se entiende desde una perspectiva que sitúa la sexualidad en un plano

rodeado de prejuicios, prohibiciones y temores. De hecho, el nivel discursivo de este concepto es abordado desde un lenguaje muchas veces críptico y difuso, lo que dificulta su entendimiento y contribuye a interpretaciones equívocas. Esta situación derivaría en discursos y prácticas sexuales riesgosas, limitantes o estereotipadas que favorecerían su reproducción cultural. El siguiente testimonio permite ejemplificar lo señalado:

...a mi hija nosotros siempre le enseñamos que el sexo es durante el matrimonio, y después ella se casó... llegó virgen a su matrimonio y a los meses después conversando con ella, me contó "papá, es que me ha costado mucho estar casada, porque yo veía el sexo como tan sucio...". Si le pasa a una hija, con la cual tú tienes contacto diario, imagínate si lo dice un profesor en la sala de clases y [el/la estudiante] se queda con esa mentalidad, entonces es complicado (E7).

A partir de lo anterior, se esperaría que los mensajes emitidos por el profesorado fuesen planteados de manera directa y precisa para lograr un efecto positivo en sus estudiantes, mientras que la falta de claridad probablemente genere significados errados y dificulte la eliminación de estereotipos sobre la sexualidad humana.

Finalmente, otra dificultad para enseñar sexualidad en el aula, percibida por quienes ejercen la docencia, está directamente relacionada con sus propias limitaciones y prejuicios:

...uno es viejo y ya tiene su mentalidad formada, media estereotipada, y un niño chico te empieza a preguntar cosas de tu intimidad, entonces te complica, al final no terminan colorados ellos, termina colorado el profesor, porque es distinto tratar el tema con adultos. Ahora pienso yo que a esta generación de profesores jóvenes les va a costar menos, porque ya están más abiertos en todo sentido (E5).

Este tipo de testimonios evidencia el carácter ambivalente de la enseñanza en sexualidad. Por un lado, el profesorado reconoce la necesidad de educar a sus estudiantes con una mentalidad más abierta y flexible, que les permita comprender la sexualidad de manera integral y como parte del desarrollo de las personas. Por otro lado, esta idea se confronta con los prejuicios y estereotipos propios, los que estarían más arraigados conforme aumenta su edad.

DISCUSIÓN

En este artículo se expusieron los resultados de una investigación sobre representaciones sociales de EIS expresadas por docentes de escuelas públicas chilenas. Los principales hallazgos emergen en torno a tres aspectos de la educación sexual.

En primer lugar, en relación con el rol del sistema educativo y la familia destaca, por un lado, la representación del sistema educativo como un espacio que ejerce fuerte influencia sobre el desarrollo del estudiantado y del cual se espera una educación integral y no únicamente académica. En este sentido, la representación del profesorado coincide con las conceptualizaciones del sistema escolar como ente socializador y con las tendencias actuales que promueven un rol preponderante del sistema educativo en el desarrollo socioafectivo de sus estudiantes, en particular, en la educación sexual (O'Brien *et al.*, 2020; UNESCO, 2018).

Sin embargo, al referirse al sistema escolar chileno predomina una visión crítica y negativa que denuncia el incumplimiento de la formación integral y el carácter segregador que reproduce desigualdades y concepciones tradicionales de la sexualidad. A pesar de esto, en comparación con la educación que imparten las familias, la escuela aparece como un contexto más apropiado y protegido. De hecho, la percepción de la educación sexual que realiza la familia es particularmente negativa, en especial en contextos de vulnerabilidad social.

En este sentido, el pensamiento del déficit (Gorski, 2016; Sharma, 2018; Valencia, 2010), que juzga a las familias de menor capital cultural como incapaces o poco preparadas para acompañar la educación de sus hijas e hijos, también se manifiesta en el ámbito de la educación sexual.

En segundo lugar, al analizar cómo el profesorado representa la combinación de distintas características de las familias y las escuelas emergen cuatro tipos de educación en género y sexualidad. La configuración ideal es aquella donde se encuentran familias comprometidas y una escuela eficaz, lo que posibilita una *educación sexual integral*. El tipo opuesto al anterior es la *educación sexual tergiversada*, es decir, aquella que surge de la combinación entre una escuela ineficaz y familias indiferentes. Las formas intermedias de educación sexual serían la *fragmentada*, que se produce en la confluencia de una escuela eficaz y familias indiferentes; y la educación sexual *tensionada*, caracterizada por contradicciones entre una formación apropiada e integral recibida en la familia y mensajes estereotipados, o incluso equívocos, transmitidos en la escuela.

La descripción de estas cuatro representaciones de la educación sexual, además de permitir la identificación de situaciones diversas, demuestra que en el profesorado entrevistado predomina la idea de una necesaria convergencia en los enfoques de la EIS de la familia y la escuela. Ahora bien, en relación con los hallazgos anteriores, se constata que la representación de las y los docentes es que en los contextos vulnerables prevalece una educación sexual tergiversada, pues ni las escuelas ni las familias tendrían las condiciones para llevar a cabo una educación integral en género y sexualidad.

En tercer lugar, se indagó sobre el rol docente y su formación en EIS. Al respecto, aparece nuevamente una distancia entre la representación ideal de cómo debiesen ser estos aspectos y la visión de cómo se manifiestan actualmente en las escuelas. Por un lado, se

reconoce la importancia de una educación sexual integral, transversal, formal, que incluya al conjunto del profesorado y cuente con la aceptación del estudiantado; por otro lado, se expresan tensiones y dificultades en el cumplimiento de este rol, atribuidas principalmente a las falencias de las familias y estudiantes, aunque también se hace referencia a la falta de condiciones necesarias en el sistema escolar, a la complejidad de abordar estos temas y la escasa preparación del profesorado, así como a las propias creencias y a la lentitud de los cambios de mentalidad.

Estos resultados concuerdan, en gran medida, con los hallazgos reportados en otros contextos sobre las dificultades para llevar a la práctica una educación que sea realmente integral (Keogh *et al.*, 2020; Mpondo *et al.*, 2018; O'Brien *et al.*, 2020; Walker *et al.*, 2020). Esto implicaría concebir la sexualidad en términos de Foucault (1986), es decir, como una experiencia histórica particular construida a partir de la formación de los saberes que a ella se refieren los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos sexuales y deseantes. Sin embargo, el profesorado señala que muchas veces la educación sexual se circunscribe a las dimensiones biologizadas y a una sexualidad reproductiva, esto es, quedan fuera de lo cotidiano las nociones de placer, erotismo e incluso de afectividad.

A partir de estos hallazgos es posible extraer implicaciones para la política y práctica educativa que se orienten hacia una EIS como la que proponen la literatura y las agencias internacionales (Keogh *et al.*, 2020; O'Brien *et al.*, 2020; UNESCO, 2018), aunque culturalmente contextualizadas. En efecto, en muchos puntos esa conceptualización de la EIS coincide con las representaciones de una educación sexual ideal que manifiestan las y los docentes entrevistadas/os; sin embargo, se identifican diversos obstáculos que impiden su realización en la práctica. Por esta razón, será conveniente intervenir, al menos, desde dos

ángulos: desde el nivel local, las representaciones negativas sobre la educación de la familia y el barrio, así como la percepción de barreras en la comunicación con el estudiantado que expresan las y los docentes entrevistadas/os, deberían abordarse mediante acciones orientadas a fomentar una relación familia-escuela de calidad en un sentido amplio. De hecho, actuar sobre creencias como el pensamiento del déficit debería mejorar la comunicación entre estas instancias (Gorski, 2016; Sharma, 2018; Valencia, 2010).

En línea con Bourdieu (1997), el aula y la familia son instituciones sociales que se ubican en campos de acción simbólicos distintos y que, por ende, se rigen por reglas diferentes. El profesorado representa autoridad (poder), lo que le permite “imponer” un tipo de educación (lograr que las y los estudiantes “jueguen” con las reglas del campo). Sin embargo, al retornar al campo doméstico (la familia) se configurará una nueva autoridad que “impondrá” otro tipo de educación, o esta figura será “muy débil”. El profesorado, al generar vínculos pedagógicos y afectivos más profundos con sus estudiantes y sus familias, podría reducir las brechas entre estos campos y propiciar una relación de diálogo para atenuar la imposición de una cultura dominante o las creencias sobre la falta de interés de esos grupos.

En otras palabras, además de las iniciativas que de manera separada intervienen en cada uno de estos espacios, se requiere la construcción de comunidades educativas que trabajen en conjunto. Esto es imprescindible si se considera que tanto la escuela como la familia son instancias socializadoras y deberían estar alineadas porque, aun cuando se confíe en la educación formal para influir en los cambios culturales, la institución escolar no es capaz de modificar por sí sola la sociedad en la cual está inserta (Dubet, 2008).

Dicho lo anterior, desde el sistema educativo central y el ámbito de las políticas públicas existe un importante margen de acción para avanzar hacia una educación integral en

género y sexualidad. Las dificultades expresadas por el profesorado entrevistado destacan la necesidad de implementar cambios curriculares y la inclusión de la EIS en la formación docente inicial y continua.

En relación con los cambios curriculares, tal como lo sugiere la UNESCO (2018), para lograr una educación sexual integral se debe formar en sexualidad y género desde la primera infancia. Esto se traduce en reconocer la equidad de género, pero también la posibilidad de no identificarse con alguno de ellos; de esta forma se favorecería un trato como seres humanos capaces de desarrollar todas las habilidades, independientemente del género. En materia de sexualidad, es importante la educación desde la primera infancia, debido a que es parte esencial del desarrollo y está presente desde las edades más tempranas. El currículo debería abordar estos temas de manera que contribuya a superar prejuicios, tabúes y mitos, mediante la adecuación a las necesidades y posibilidades de comprensión de niños, niñas y adolescentes y la inclusión de los enfoques actuales que conciben la sexualidad de forma amplia y desde una perspectiva de género.

Como se señaló en la introducción, estos aspectos estaban presentes en un proyecto de ley que lamentablemente no fue aprobado en el parlamento chileno. Será de suma importancia perseverar en esa línea para lograr los cambios esperados.

Con respecto de la formación docente inicial y continua, Geddes (2010) plantea que, en general, las y los profesoras/es no están preparados para asumir los nuevos desafíos en la relación docentes/estudiantes, en particular, en lo que refiere a sus dificultades emocionales y de conducta. Este aspecto también fue evocado en esta investigación cuando las y los docentes expresaron sus aprehensiones y reconocieron sus propios prejuicios en torno a estos temas.

En términos de la EIS, la necesidad de programas de formación inicial y continua del profesorado que incluyan los enfoques más recientes se ha constatado en países con distinto

nivel de ingresos y Chile no es la excepción (Keogh *et al.*, 2020; Mpondo *et al.*, 2018; O'Brien *et al.*, 2020; Walker *et al.*, 2020). Además, los resultados de este trabajo confirman lo planteado por Airton y Koecher (2019), a saber, que la formación docente no debe limitarse al aprendizaje de contenidos sobre sexualidad y género, sino que también debe dirigirse a cuestionar los prejuicios y concepciones estereotipadas de las y los futuras/os profesoras/es y a desarrollar las habilidades necesarias para abordar estas temáticas con estudiantes de distintos grupos etarios (por ejemplo, habilidades de argumentación, de diálogo, debate, etc.).

Las políticas educativas chilenas recientes se vislumbran como una oportunidad para introducir cambios en la formación docente inicial y continua. En particular, la Ley de Desarrollo Profesional Docente promulgada en 2016 (Ley No. 20.903) impone mayores exigencias a las instituciones que imparten pedagogía y mejora algunas condiciones laborales de docentes en ejercicio. Estos cambios pueden favorecer el trabajo más profundo en educación sexual, especialmente, la reducción de horas lectivas y la promoción del trabajo colaborativo. En términos de la formación continua, se incentiva el diseño de estrategias de desarrollo profesional adecuadas a los contextos locales (Mizala y Schneider, 2020). Sólo si esta reforma se acompaña de una política de educación sexual integral que congrege a distintos ministerios e instituciones será posible aspirar a producir los cambios que las y los docentes participantes en esta investigación anhelan.

Finalmente, este trabajo presenta limitaciones. En primer lugar, la elección de un enfoque cualitativo tiene ventajas en términos de la profundidad en el tratamiento del fenómeno y la posibilidad de que las y los participantes expresen sus experiencias; no obstante, esta metodología posee limitaciones en la generalización de los hallazgos a otros grupos.

Adicionalmente, el carácter intencionado de la muestra implica que los sentidos y representaciones descritos no sean exhaustivos y el

análisis estructural genera tipologías que no dan cuenta de la diversidad de las situaciones. A pesar de las dificultades, este trabajo aporta información de gran relevancia científica y social en la medida en que describe en detalle, y con distintos matices, las representaciones de los roles de la escuela, la familia y los docentes en materia de EIS, manifestadas por

docentes que ejercen en contextos sociodemográficos distintos. La investigación futura deberá dirigirse a determinar en qué medida estos hallazgos están presentes en otros escenarios y qué otras representaciones de la EIS manifiestan el profesorado y otros actores del sistema escolar.

REFERENCIAS

- AIRTON, Lee y Austen Koecher (2019), "How to Hit a Moving Target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 80, pp. 190-204. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>
- ALEXANDER, Robin (2001), *Culture and Pedagogy: International comparisons in primary education*, Oxford, Blackwell Publishing.
- ANDRÉU, Jaime, Antonio García-Nieto y Ana María Pérez (2007), *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BERGER, Peter y Thomas Lukmann (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Ediciones.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1970), *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Éditions de Minuit.
- CASTRO-Sandoval, Grace, Mercedes Carrasco-Portiño, Francisca Solar-Bustos, Marcelo Catrien-Carrillo, Camila Garcés-González y Camila Marticorena-Guajardo (2019), "Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, periodo 2010-2017", *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, vol. 84, núm. 1, pp. 28-40. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-75262019000100028>
- CRESWELL, John y Cheryl Poth (2018), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*, Londres, Sage.
- DESSEL, Adrienne, Alex Kulick, Laura Wernick y Daniel Sullivan (2017), "The Importance of Teacher Support: Differential impacts by gender and sexuality", *Journal of Adolescence*, vol. 56, núm. 1, pp. 136-144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002>
- DUBET, François (2002), *Le déclin de l'institution*, París, Seuil.
- DUBET, François (2008), *Faits d'école*, París, Éditions de l'École d'hautes études en sciences sociales.
- DUBET, François (2020), "The Return of Society", *European Journal of Social Theory*, vol. 24, núm. 1, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1177/1368431020950541>
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1996), "Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes", *Lien social et Politiques*, núm. 35, pp. 109-121. DOI: <https://doi.org/10.7202/005092ar>
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1998), *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*, Madrid, Losada.
- FOUCAULT, Michel (1986), *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza Editorial.
- GEDDES, Heather (2010), *El apego en el aula*, Barcelona, Graó.
- GEGENFURTNER, Andreas y Markus Gebhardt (2017), "Sexuality Education Including Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Issues in Schools", *Educational Research Review*, vol. 22, pp. 215-222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>
- GIDDENS, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gobierno de Chile (2010, 18 de enero), Ley 20.418: Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, Santiago de Chile, Ministerio de Salud.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Salud (Minsal) (2013), "Situación actual del embarazo adolescente en Chile", en: <https://www.minsal.cl/portal/url/item/c908a2010f2e7daffe040010164010db3.pdf> (consulta: 15 de enero de 2014).
- Gobierno de Chile (2016, 4 de marzo), Ley 20.903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

- GORSKI, Paul (2016), "Poverty and the Ideological Imperative: A call to unhook from deficit and grit ideology and to strive for structural ideology in teacher education", *Journal of Education for Teaching*, vol. 42, núm. 4, pp. 378-386. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1215546>
- GREIMAS, Algirdas (1996), *Sémantique structurale*, París, Larousse.
- HALLIDAY, Michael (1986), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y María Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.
- JODELET, Denise (1984), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici (ed.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- KEOGH, Sarah C., Ellie Leong, Angélica Motta, Estelle Sidze, Ana Silvia Monzón y Joshua Amo-Adjei (2020), "Classroom Implementation of National Sexuality Education Curricula in Four Low- and Middle-income Countries", *Sex Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 432-449. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821180>
- LOURO, Guacira (2019), "Currículo, género y sexualidad. Lo 'normal', lo 'diferente' y lo 'excéntrico'", *Descentrada*, vol. 3, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- MARTINIC, Sergio (1992), *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- MARTINIC, Sergio (1995), "Principios culturales sobre la demanda de la educación: un análisis estructural", *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 16, núm. 1, pp. 313-339.
- MARTINIC, Sergio (2006), "El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso", en Manuel Canales (coord.), *Metodología de la investigación social: introducción a los oficios*, Santiago, LOM Ediciones, pp. 299-320.
- MIZALA, Alejandra y Ben Schneider (2020), "Promoting Quality Education in Chile: The politics of reforming teacher careers", *Journal of Education Policy*, vol. 35, núm. 4, pp. 529-555. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Ediciones Huelmul.
- MPONDO, Feziwe, Robert Ruiters, Dilana Schaafsma, Bart Van den Borne y Priscilla Reddy (2018), "Understanding the Role Played by Parents, Culture and the School Curriculum in Socializing Young Women on Sexual Health Issues in Rural South African Communities", *SAHARA-J: Journal of Social Aspects of HIV/AIDS*, vol. 15, núm. 1, pp. 42-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/17290376.2018.1455603>
- MULLIS, Michaela, Amanda Kastrinos, Easton Wollney, Greenberry Taylor y Carma Bylund (2020), "International Barriers to Parent-child Communication about Sexual and Reproductive Health Topics: A qualitative systematic review", *Sex Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 387-403. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1807316>
- NEWBY, Peter (2014), *Research Methods for Education*, Londres, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315758763>
- O'BRIEN, Heidi, Jacqueline Hendriks y Sharyn Burns (2020), "Teacher Training Organisations and their Preparation of the Pre-service Teacher to Deliver Comprehensive Sexuality Education in the School Setting: A systematic literature review", *Sex Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 284-303. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>
- ORTNER, Sherry (1993), *La teoría antropológica desde los años sesenta*, México, Universidad de Guadalajara.
- OSBORN, Marilyn, Patricia Broadfoot, Elizabeth McNess, Claire Planel, Birte Ravn y Pat Triggs (2003), *A World of Difference? Comparing learners across Europe*, Londres, Open University Press.
- RODRÍGUEZ, Jorge y Martín Hopenhayn (2007), "Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos", *Desafíos: Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio*, núm. 4, pp. 4-9.
- RODRÍGUEZ, Mery y Gloria Peláez (2018), "El lenguaje y su importancia en las interacciones para una educación no sexista", *Revista Saberes Educativos*, núm. 1, pp. 31-46. DOI: <https://www.doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51602>
- RODRÍGUEZ, Alexander, Jenny Vicuña y Johanna Zapata (2021), "Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 63, pp. 312-344. DOI: <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- SCHREIER, Margrit (2017), "Sampling and Generalization", en Uwe Flick (ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection*, Los Ángeles, Sage Publications, pp. 84-98.
- SHARMA, Manu (2018), "Seeping Deficit Thinking Assumptions Maintain the Neoliberal Education Agenda: Exploring three conceptual frameworks of deficit thinking in inner-city schools", *Education and Urban Society*, vol. 50, núm. 2, pp. 136-154. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124516682301>
- SILVA Figueroa, Essau (2012), "Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs.

- la libertad de elección”, *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, núm. 20, pp. 105-131.
- TAYLOR, Steve y Robert Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Buenos Aires, Paidós.
- TORO, Lorena y Christian Berger (2012), “Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, vol. 12, núm. 23, pp. 16-37, en: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1059> (consulta: 10 de marzo de 2015).
- UNESCO (2018), *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*, París, UNESCO.
- VALENCIA, Richard (2010), *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational thought and practice*, Nueva York, Routledge.
- WALKER, Ruth, Sheila Drakeley, Rosie Welch, Deana Leahy y Jaqueline Boyle (2020), “Teachers’ Perspectives of Sexual and Reproductive Health Education in Primary and Secondary Schools: A systematic review of qualitative studies”, *Sex Education*, vol. 21, núm. 6, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1843013>

El aprendizaje con cuentos y manuales en la infancia

Un estudio cuasi-experimental en el aula del preescolar

FLORENCIA MAREOVICH* | OLGA ALICIA PERALTA**

Este trabajo compara el aprendizaje acerca del mundo natural (animales) y del mundo artificial (medios de transporte) utilizando libros de cuentos antropomórficos y manuales realistas. Primero, los niños y niñas realizaron individualmente un pretest consistente en ubicar medios de transporte o animales poco convencionales en sus respectivos escenarios (acuático, aéreo, terrestre). Luego, a lo largo de seis sesiones grupales en el aula, una investigadora enseñó acerca del mundo natural y artificial utilizando cuentos o manuales con animales y medios de transporte. Finalmente, los niños y niñas realizaron un postest igual al pretest. Se encontró que la ejecución mejoró entre pre y postest, tanto al utilizar cuentos como al utilizar manuales, pero significativamente sólo con cuentos. La comparación entre condiciones en el postest mostró diferencias significativas en el aprendizaje sobre el mundo natural a favor de los cuentos. Los resultados indican que los cuentos serían un mejor medio de aprendizaje para los preescolares.

We compare learning about the natural world (animals) and the artificial world (modes of transportation) using anthropomorphic stories and realistic manuals. First, children were asked to individually fill out a pre-test identifying modes of transportation or unconventional animals in their respective scenarios (aquatic, aerial, land). Afterwards, throughout six group sessions in the classroom, a researcher taught them about the natural and artificial worlds using stories or manuals with animals and modes of transportation. Finally, the children were asked to answer a post-test similar to the pre-test. We found that their performance improved between the pre and post-test both with the use of stories as well as with the manuals. However, it was significant only with stories. The comparison between both conditions in the post-test showed significant differences in knowledge of the natural world favoring the stories. Results indicate that stories are a better learning medium for preschoolers.

Palabras clave

Aprendizaje
Cuentos
Manuales
Educación preescolar
Conocimiento escolar

Keywords

Learning
Stories
Manuals
Preschool education
Scholastic knowledge

Recepción: 13 de septiembre de 2021 | Aceptación: 6 de septiembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60752>

* Investigadora asistente en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (UNR/CONICET) (Argentina). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: desarrollo cognitivo infantil; función simbólica temprana. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con D.E. Jauck y O.A. Peralta), "Análisis de las intervenciones de bebés de 9 meses durante la lectura compartida", *Acta de Investigación Psicológica*, vol. 13, núm. 1, pp. 89-103. DOI: <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2023.1.484>; (2020, en coautoría con A.S. Taverna y O.A. Peralta), "Adjective Learning by Spanish-Speakers Children and Adults. The impact of morphology and semantic information", *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 181, núm. 2-3, pp. 54-67. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1709409>. CE: mareovich@irice-conicet.gov.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9052-5438>

** Investigadora superior del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (UNR/CONICET) (Argentina). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: desarrollo cognitivo infantil; función simbólica temprana. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con M. Sartori), "Children's Symbolic Understanding of a Digital, Three-dimensional, Interactive Image", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 45, núm. 2, pp. 351-381. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1989648>; (2022, en coautoría con G. Raynaudo (2022), "Las imágenes digitales como objetos simbólicos: un análisis sobre su impacto en el aprendizaje infantil", *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, vol. 8, núm. 1, pp. 93-104. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2885>. CE: peralta@irice-conicet.gov.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6425-9164>

INTRODUCCIÓN

En los salones de preescolar los libros ilustrados son medios privilegiados mediante los cuales se enseña no sólo vocabulario, sino contenidos tales como las estaciones del año, el cuidado personal, los animales, la alimentación, etc. Una gran variedad de estudios e intervenciones han mostrado el impacto positivo de la lectura compartida en la alfabetización temprana, tanto oral como escrita (Akemoglu *et al.*, 2020; Dowdall *et al.*, 2020; McMahon-Morin *et al.*, 2020; Silva y Jéldrez, 2021). Son menos frecuentes las investigaciones e intervenciones que exploran el uso de distintos materiales ilustrados y de diversas estrategias multimodales de enseñanza en el aula de preescolar o de primaria (Bingham *et al.*, 2018; Bursjö, 2022; Fatmawati *et al.*, 2022; Kim y Hachey, 2021).

En este trabajo exploramos el aprendizaje en el aula por parte de niños/as de entre tres y cuatro años acerca del mundo natural (características de animales) y del mundo artificial (características de medios de transporte). A un grupo de niños/as se les enseñó con cuentos que presentan personajes antropomórficos sobre animales y medios de transporte ya conocidos por ellos; y a otro grupo con manuales que ilustran fotografías realistas. Luego se evaluó si aplicaban ese conocimiento a animales poco convencionales o a medios de transporte que no forman parte de su vida cotidiana.

La pregunta sobre los libros ilustrados y el aprendizaje

Los libros ilustrados son medios multimodales que combinan diversos sistemas semióticos (Gonzales-García, 2018; Ngongo *et al.*, 2022; Sihombing *et al.*, 2022; Stein, 2008). Los primeros contactos que tienen los bebés e infantes son con libros ilustrados sin texto; es decir, la alfabetización es, desde un primer momento, multimodal, ya que no comienza con la transcripción de sonidos a letras sino con el dibujo como unidad de información al referente (Kress, 2005).

Si bien se ha investigado ampliamente la interacción con libros ilustrados como un dispositivo de aprendizaje (Ninio y Bruner, 1978; Pandith *et al.*, 2022; Peralta, 1995), en menor medida se ha estudiado qué tipo de imágenes facilitan el aprendizaje. Algunas investigaciones (Ganea *et al.*, 2008; Mareovich y Peralta, 2015; Strouse y Ganea, 2021) han estudiado el aprendizaje de palabras y conceptos a través de libros con imágenes y la transferencia de los conocimientos a otros contextos; lo que éstos muestran es que la similitud perceptual facilita el establecimiento de conexiones entre las imágenes y los elementos que representan, con lo que contribuyen al aprendizaje y a la transferencia de información.

Con respecto al aprendizaje por medio de libros de cuentos que presentan historias de ficción, diversas investigaciones han mostrado que los niños/as tienen un rol activo en el procesamiento de información lingüística y visual, no sólo para comprender la historia (Paris y Paris, 2003), sino también para asimilar información nueva, lo que les permite aprender (Altun, 2019). Un modo de saber si los niños y niñas aprenden a partir de cuentos es conocer si aplican la información del cuento a otras situaciones, es decir, si generalizan. Para ello, deben discernir qué aspectos de la información es irreal y qué aspectos pueden estar vinculados al mundo real; esto ha sido denominado como “dilema del lector” e implica un desafío para los pequeños (Hopkins y Lillard, 2021; Hopkins y Weisberg, 2017), que se complejiza debido a que la mayor parte de los libros infantiles tienen contenido fantástico (Goldstein y Alperson, 2020; Marriott, 2002). Algunos estudios señalan que los niños/as pueden comenzar a realizar una distinción entre mundo real e imaginario a partir de los tres años, habilidad que mejora notablemente hacia los seis o siete (Corriveau *et al.*, 2009; Walker *et al.*, 2015). Sin embargo, existe un amplio debate en torno a que los niños y niñas aprendan a partir de cuentos fantásticos.

La pregunta por lo real o lo irreal.

El impacto de la fantasía en el aprendizaje

En muchos de los libros y videos didácticos infantiles la información se estructura en contextos irreales (Goldstein y Alperson, 2020; Marriott, 2002). La fantasía puede tomar muchos matices. Hay fantasías de nivel superficial, con escasas diferencias con el mundo real (por ejemplo, eventos poco probables, pero posibles) o de nivel profundo (por ejemplo, eventos imposibles que violan leyes naturales). El antropomorfismo, es decir, presentar a animales u objetos inanimados con características propias de los seres humanos, estaría en un punto intermedio.

Estudios recientes señalan que a la edad preescolar los niños y niñas prefieren libros, juegos y actividades con contenido fantástico y animales antropomórficos (DeLoache *et al.*, 2010; Harris, 2021). Es usual que los docentes elijan libros en los que se observan animales con características antropomórficas para enseñar, por ejemplo, sobre contenido biológico (Geerdts *et al.*, 2016).

En el contexto educativo, más allá de las preferencias, resulta pertinente preguntarse cuáles son las consecuencias del antropomorfismo en el aprendizaje. Muchas investigaciones ponen el acento en los beneficios de enseñar utilizando imágenes realistas, tanto en libros como en videos (Bonus, 2019; Ganea *et al.*, 2014; Walker *et al.*, 2015; Waxman *et al.*, 2014); así mismo, se ha afirmado que la fantasía puede distraer a la hora de aprender, debido a que los niños podrían poner todo su esfuerzo cognitivo en comprender los elementos fantásticos de la historia (Lillard *et al.*, 2015). Además, al encontrar hechos imposibles en el relato pueden hacer la suposición conservadora de que los personajes y los eventos de la historia no son reales y no tienen aplicación en la vida real (Bonus, 2019).

Sin embargo, investigaciones recientes señalan que la fantasía podría beneficiar el aprendizaje bajo algunas circunstancias (Hopkins y Lillard, 2021; Hopkins y Weisberg 2021;

Weisberg y Hopkins, 2020). Esto puede deberse a que los eventos fantásticos son sorprendentes, pueden provocar más atención a la historia e incentivar la búsqueda de explicaciones dentro de la trama (Stahl y Feigenson, 2019). Además, el antropomorfismo apoyaría el razonamiento analógico entre humanos y animales, lo cual ayudaría a los niños/as a extender el conocimiento que poseen sobre los humanos a animales desconocidos (Inagaki y Hatano, 1987; 2002). Geerdts *et al.* (2016) encontraron que el antropomorfismo de los personajes no afecta el aprendizaje de conocimiento biológico en los pequeños.

Una posible explicación a la discrepancia entre los resultados de estas investigaciones podría deberse al grado de fantasía de los materiales utilizados. Un grado leve de fantasía no sería perjudicial para el aprendizaje (Hopkins y Lillard, 2021). En relación al antropomorfismo de animales en los medios simbólicos, mientras que algunos estudios presentan animales que están más cerca de los humanos (Ganea *et al.*, 2014; Waxman *et al.*, 2014), otros presentan un grado de antropomorfismo más moderado (Geerdts *et al.*, 2016). Otro aspecto a considerar es la edad, ya que el impacto negativo del antropomorfismo sería más acentuado en niños/as más pequeños (Ganea *et al.*, 2014; Schneider *et al.*, 2019). En síntesis, la fantasía puede ser un obstáculo o un beneficio en función del contenido que se enseñe, del contexto de aprendizaje y de las características de los aprendices (Strouse *et al.*, 2018).

Las investigaciones reseñadas giraron en torno a la enseñanza de conocimiento mayormente biológico, específicamente sobre animales. Sin embargo, en los libros y videos infantiles no sólo a los animales se les atribuyen rasgos antropomórficos y pocos estudios han explorado el impacto del antropomorfismo en el razonamiento sobre seres inanimados. En esta línea, Li *et al.* (2017; 2019) encontraron que niños/as de cuatro a seis años atribuyeron características humanas a medios de transporte luego de interactuar con libros que presentan

a estos objetos inanimados con características antropomórficas.

La pregunta por la presentación de la información. Lo narrativo o expositivo

Mientras que es usual que se utilicen libros de cuentos para la enseñanza, es menos frecuente el empleo de otro tipo de libros, como los manuales (Duke, 2000; Yopp y Yopp, 2012), aunque los libros expositivos han tomado mayor protagonismo en algunas aulas en los últimos años y los niños/as han mostrado una buena aceptación ante este tipo de materiales (Broemmé et al., 2021; Hartsfield, 2021; Silva y Jéldrez, 2021).

Los textos narrativos son aquéllos que cuentan una historia mediante una trama estructurada, personajes y escenarios. Describen, a partir de un lenguaje simple, una serie de hechos o acciones (León et al., 2019). Los libros expositivos, también denominados informativos, transmiten información sobre el mundo natural o social y para ello emplean vocabulario más específico que permite comparar y establecer causas entre los fenómenos (Bergman et al., 2019). Mientras que las ficciones no pretenden representar la realidad tal cual es, los textos informativos tienen la intención de presentar lo que realmente acontece (Hopkins y Weisberg, 2017).

Las investigaciones que han explorado si los niños/as aprenden de manera diferente con textos narrativos, como cuentos, o expositivos, como manuales o libros, presentan evidencias contradictorias (Strouse et al., 2018). Por un lado, numerosas investigaciones han documentado las ventajas de las narrativas a la hora de enseñar a niños pequeños (Leech et al., 2020; Emmons y Kelemen, 2015; Emmons et al., 2016; Emmons et al., 2018; Kelemen et al., 2014). Es posible que la experiencia con un medio simbólico en particular posibilite el desarrollo de estas habilidades que sostienen el aprendizaje. La ventaja en relación al aprendizaje con cuentos sobre los manuales puede deberse a que los niños pequeños están expuestos a este tipo de

materiales desde más temprano. Además, los cuentos utilizan vocabulario similar al que usan en su vida cotidiana, y presentan la información de manera sencilla (Míguez-Álvarez et al., 2022, Strousse et al., 2018).

Por otro lado, se ha establecido que es beneficioso presentar la información en el contexto de una historia porque esto favorece la adquisición de conceptos de manera crítica y situada, ya que permite establecer vínculos con la ficción y la vida cotidiana (Adbo y Vidal, 2021). Además, el impacto variable en el aprendizaje de los libros de cuentos y los libros expositivos puede deberse a las estrategias que los y las educadoras utilizan en el seno de la interacción con esos materiales. Robinson (2021) encontró que los maestros usan más estrategias de andamiaje cuando utilizan textos narrativos que textos expositivos.

Algunos autores proponen que la falta de contacto con textos expositivos es lo que en realidad ocasiona la imposibilidad de extraer información de libros expositivos (Duke, 2000; Mantzicopoulos y Patrick, 2011). Además, presentan relaciones lógicas y abstractas que conectan las ideas, combinaciones de diferentes tipos de estructuras (como causa y efecto, comparación y contraste, problema y solución, etc.), un vocabulario más abstracto y complejo, así como la introducción de convenciones culturales menos comunes (Míguez-Alvarez et al., 2022).

Sin embargo, existen investigaciones que destacan que los textos expositivos son beneficios para enseñar a edades tempranas (Duke y Block, 2012; Hartsfield, 2021; Pappas, 1993). En el ámbito de las aulas del preescolar, intervenciones recientes señalan que los niños aprenden y disfrutan con este tipo de materiales (Bingham et al., 2018; Chlapana, 2016). También se han reportado ventajas al utilizar libros informativos en los hogares y en el aula, ya que favorecen la adquisición de conceptos y vocabulario científico, lo que se traduciría en beneficios para el aprendizaje en la escuela y una mejora en la comprensión lectora

(Bergman *et al.*, 2019; Broemmel *et al.*, 2021; Cervetti y Wright, 2020).

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Fundamentos y objetivos

Si bien existen muchas investigaciones que indagan acerca del aprendizaje de niños y niñas pequeños con libros de diversos tipos, los resultados son contradictorios y de difícil comparación. Según Strouse *et al.* (2018), los resultados contradictorios reportados en las investigaciones se deben a que algunas no construyeron materiales comparables entre sí debido a que utilizaron libros disponibles comercialmente.

Esta investigación tuvo como objetivo estudiar el aprendizaje en el aula de clase de preescolar acerca de ciertos aspectos del mundo natural (características de animales) y del mundo artificial (características medios de transporte) por parte de niños y niñas de tres y cuatro años a partir de distintos tipos de libros. Para ello construimos dos tipos de materiales: manuales y cuentos antropomórficos. Los niños/as se dividieron en dos grupos según el tipo de material a utilizar; a cada grupo se le enseñó siempre con el mismo tipo. El propósito es conocer y comparar el aprendizaje de niños y niñas a partir de diversos medios simbólicos. Para ello diseñamos una tarea en la que los pequeños debían aprender un aspecto muy específico sobre los distintos dominios de conocimiento, sin la intención de estudiar en profundidad el aprendizaje académico sobre estas temáticas.

Metodología

Participantes

Participaron 35 niños y niñas de entre tres y cuatro años de edad. En la condición *cuentos* participaron ocho niños y nueve niñas (media de edad 3 años, 5 meses) y en la condición *manuales*, siete niños y once niñas (media de edad 3 años, 8 meses).

Debido a que parte del trabajo se desarrolló dentro del aula de clases, la asignación de los participantes se determinó por el salón del preescolar al que asistían. Las aulas estaban compuestas por 21 niños y niñas cada una. Siete participantes quedaron por fuera de la investigación porque no realizaron el pretest, estuvieron ausentes en alguna de las seis sesiones de enseñanza o no realizaron el postest. Las maestras no participaron en la investigación, ya que se retiraban cuando la investigadora interactuaba con los niños y niñas en el aula.

Los participantes eran de nivel sociocultural medio y concurrían a un establecimiento educativo de una ciudad de gran tamaño de la región central de Argentina. Los padres y madres tenían un nivel de escolaridad terciario o universitario, completo o incompleto, y trabajaban en actividades profesionales o comerciales; algunas madres no trabajaban fuera del hogar. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres y de la institución. Todos los niños/as presentaban un desarrollo esperado para su edad, según los registros del establecimiento educativo y los informes de las maestras. La investigación se realizó en concordancia con los lineamientos éticos nacionales e internacionales para este tipo de estudios.

Materiales

Para la construcción de materiales consultamos, en primer lugar, documentos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2004; 2015) con el propósito de discernir el tipo de información a incluir en las fases de enseñanza. También consultamos los registros y las planificaciones educativas de la institución en la que se llevó a cabo el estudio y realizamos entrevistas con las docentes y con directivos a fin de conocer los contenidos educativos que se enseñaban durante el ciclo lectivo.

En cuanto a los elementos, escogimos dinosaurios y medios de transporte poco convencionales, que los niños/as conocían escasa-

mente, para realizar el pre y postest. Si bien los niños/as habían observado tanto dinosaurios como medios de transporte en libros, dibujos animados, etc., los elementos incluidos no habían sido vistos en la vida real por ellos/as: los dinosaurios, por ser animales ya extintos, y los medios de transporte seleccionados por ser antiguos o raros en el contexto de los niños/as urbanos que participaron en el estudio.

Los cuatro libros de cuentos y los manuales fueron contruidos por las investigadoras para poder contar con materiales que pudieran ser comparables en la investigación. Los cuentos los realizó una ilustradora junto con las investigadoras; los manuales se construyeron a partir de fotografías de acceso libre disponibles en Internet. Se consideró importante

contar con materiales propios ya que se ha destacado que una dificultad a la hora de estudiar y comparar el aprendizaje en el aula con diversos medios simbólicos radica en la utilización de libros comerciales de distinta estructura y contenido (Strouse *et al.*, 2018).

Una vez contruidos los materiales se realizaron pruebas piloto para evaluarlos y ajustarlos. Estas pruebas preliminares se llevaron a cabo con grupos de niños/as diferentes a los que participaron en la investigación.

Pre y postest

Se emplearon tres fotografías a color de 42×29.7 cm; cada una de ellas representaba un escenario diferente: acuático, terrestre, aéreo (Fig. 1).

Figura 1. Escenarios utilizados en el pretest y en el postest



Fuente: elaboración propia.

Además, se utilizaron 12 dibujos realistas de 5x5 cm aproximadamente que representaban distintos tipos de dinosaurios (mundo natural) —cuatro acuáticos, cuatro terrestres

y cuatro aéreos— y 12 dibujos realistas que representaban distintos tipos de medios de transporte (mundo artificial) —cuatro acuáticos, cuatro terrestres y cuatro aéreos— (Fig. 2).

Figura 2. Imágenes de dinosaurios y medios de transporte utilizadas en la fase de pre y postest



Fuente: elaboración propia.

Los dinosaurios y los medios de transporte utilizados fueron seleccionados por ser poco habituales, es decir, por no estar presentes en la vida de los niños/as en forma real.

Sesiones en el aula

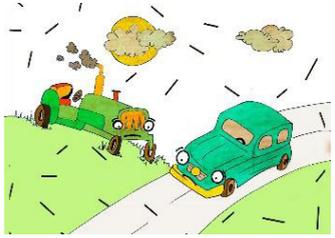
Se elaboraron cuatro libros ilustrados y sin texto, dos cuentos y dos manuales, uno para la enseñanza sobre el mundo natural y otro para la enseñanza del mundo artificial. Todos los libros tenían seis páginas (42×29.7 cm).

Condición cuentos. Dos libros con dibujos que presentan personajes antropomórficos. La información se presentó en el contexto de una historia. El libro utilizado para la enseñanza sobre el mundo natural refleja actividades de

animales conocidos por los niños/as (como gato, perro, pez, pájaro) y con rasgos antropomórficos. El utilizado para la enseñanza sobre el mundo artificial ilustra medios de transporte también conocidos y con rasgos antropomórficos (auto, tren, barco, avión, etc.). El Cuadro 1 ilustra los materiales utilizados.

Condición manuales. Dos libros con fotografías realistas y sin texto. La información se presentaba sin contexto. El libro utilizado para la enseñanza sobre el mundo natural mostraba fotografías de distintos tipos de animales conocidos por los participantes, como gato, perro, pez, pájaro. El utilizado para la enseñanza sobre el mundo artificial, presentaba medios de transporte también conocidos por los niños/as, como auto, tren, barco, avión (Cuadro 1).

Cuadro 1. Páginas de los cuatro libros utilizados, dos cuentos y dos manuales

		Contenidos	
		Mundo natural	Mundo artificial
Condición	Cuentos		
	Manuales		

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Las pruebas piloto permitieron ajustar procedimientos y definir las edades más adecuadas para realizar el estudio. El procedimiento se organizó en tres momentos: pretest, sesiones en el aula y postest. Primero se tomaron los pretest y una semana después comenzaron las

sesiones de enseñanza en el aula de clases de una duración de tres semanas. Pasada una semana después de finalizar la enseñanza tuvo lugar el postest. Los procedimientos fueron llevados a cabo por la primera autora, quien previamente había mantenido contacto con las maestras y los niños y niñas a través de su

participación en actividades cotidianas en el aula, por lo que todos estaban familiarizados con su presencia. Esta decisión se debió a que, al ser un estudio cuasi experimental, se consideró importante controlar la forma de presentación de la información y las interacciones con los niños y niñas, así como la duración de las sesiones.

Pretest

La investigadora trabajó con cada participante en forma individual en una sala disponible del preescolar. Primero, presentó al niño/a las imágenes de los tres escenarios: acuático, terrestre y aéreo. Luego le mostró consecutivamente dos grupos de fotografías, un grupo de 12 dinosaurios y otro de 12 medios de transporte. En ambos casos la investigadora pedía al niño/a que ubicara los elementos en sus respectivos escenarios: “Mira estos dinosaurios-

transportes, ¿dónde los pondrías?”. Cada participante ubicó primero un grupo de fotografías y luego el otro. El orden de presentación de los grupos fue contrabalanceado.

Sesiones en el aula

Los/as niños/as asistieron a dos salones de clases distintos. Se asignó al azar un salón de clases a cada condición, cuentos o manuales. Se desarrollaron seis sesiones de enseñanza colectiva en el salón de clases por condición durante tres semanas, dos sesiones por semana. En tres de ellas se enseñó sobre el mundo artificial y en otras tres sobre el mundo natural. Las sesiones duraron aproximadamente 30 minutos y fueron llevadas a cabo por una experimentadora. Las maestras no formaron parte de la actividad. Todos los niños/as trabajaron ambos contenidos, un grupo con cuentos y otro con manuales (Cuadro 2).

Cuadro 2. Organización de los procedimientos

	Condición cuentos	Condición manuales
Semana 1	Pretest	Pretest
Semana 2	Sesión de enseñanza 1 (mundo natural 30'); sesión de enseñanza 2 (mundo artificial 30')	Sesión de enseñanza 1 (mundo natural 30'); sesión de enseñanza 2 (mundo artificial 30')
Semana 3	Sesión de enseñanza 3 (mundo natural 30'); sesión de enseñanza 4 (mundo natural 30')	Sesión de enseñanza 3 (mundo artificial 30'); sesión de enseñanza 4 (mundo artificial 30')
Semana 4	Sesión de enseñanza 5 (mundo natural 30'); sesión de enseñanza 6 (mundo artificial 30')	Sesión de enseñanza 5 (mundo natural 30'); sesión de enseñanza 6 (mundo artificial 30')
Semana 5	Postest	Postest

Fuente: elaboración propia.

Las sesiones de enseñanza sobre el mundo natural contenían información acerca de las características de animales conocidos por los niños/as en relación a su hábitat y forma de movilizarse. En lo relativo al mundo artificial, se contaba a los niños/as acerca del lugar y modo en el que circulaban distintos medios de

transporte habituales en su vida cotidiana. Tanto en el trabajo con cuentos como con el de manuales se brindó la misma información, pero en diferente formato: los cuentos contenían imágenes antropomórficas y la información era presentada en el contexto de una historia, mientras que los manuales estaban constituidos por

Cuadro 3. Fragmento de los guiones utilizados en cuentos y manuales para la enseñanza del mundo natural y artificial

	Cuentos	Manuales
Mundo natural	Mateo y Hugo están muy contentos porque están organizando una fiesta. Tienen pensado invitar a todos sus amigos. Planearon la fiesta en el parque de su casa, porque a ellos les encanta ir de acá para allá caminando sobre el pasto. Le enviaron la invitación a Pedro el pez, pero éste se puso muy triste, no va a poder ir a la fiesta porque no puede vivir fuera del agua, él va de un lado a otro nadando por el río. También le enviaron la invitación a Pipo el pajarito; a él tampoco le viene bien el lugar, porque en la casa de Mateo y Hugo no hay ningún arbolito, y él se traslada volando por el aire y luego se posa tranquilamente en la rama de los árboles...	Los perros y los gatos caminan en cuatro patas, les encanta estar en el pasto. Los peces, en cambio, viven en el agua, en el mar o en el río y se trasladan nadando. No pueden salir del río o del mar, ya que respiran dentro del agua. Los pájaros como éste vuelan de un lado al otro y viven en nidos que construyen en los árboles. Están casi siempre en altura porque o bien están volando o bien están posados sobre las ramas...
Mundo artificial	Oscar y Pepe se encuentran en el camino. Están muy preocupados porque Rubén, el barco pesquero, está varado en el río cercano. Tienen que conseguir ayuda para que Rubén pueda retomar su viaje hacia una isla cercana. ¿Qué podemos hacer?, pregunta Pepe. A Oscar se le ocurre una idea. Hay que llamar al resto de sus amigos. Teo, el avión, puede ir volando para ver cuál es el camino más corto hacia la isla. Con Juan, el tren, van a encontrarse al final de las vías, en la estación de trenes cerca del río...	Los tractores y los autos tienen ruedas, y van de un lado al otro por los caminos. Los barcos navegan por mares y ríos. No pueden moverse fuera del agua. Los aviones vuelan de acá para allá. También podemos ver aviones en la tierra luego de que aterricen...

Fuente: elaboración propia.

fotografías y la información se presentaba de manera expositiva. Los libros no contenían texto escrito; la información otorgada a los niños/as era provista por la experimentadora. En el Cuadro 3 se pueden apreciar fragmentos de los guiones utilizados en cada formato.

La experimentadora pasaba una a una las páginas de los libros con base en un guion pautado. Los niños y las niñas realizaban preguntas o comentarios. La experimentadora no daba información adicional no contemplada en el guion, sólo volvía a repetir lo que ya estaba planificado. El postest se desarrolló de la misma manera que el pretest y para ello se utilizaron los mismos materiales.

ANÁLISIS DE DATOS

Las interacciones se registraron en audio, tanto las que tuvieron lugar en el aula de clases

como las desarrolladas en el pre y postest. En el caso del pre y postest se tomaron fotografías de los escenarios con los animales o medios de transporte ubicados por los niños/as.

En lo relativo al mundo natural los niños/as debían ubicar 12 dinosaurios, cuatro terrestres, cuatro acuáticos y cuatro aéreos, tanto en el pre como en el postest. Si los niños/as ubicaban el dinosaurio de manera correcta en cada escenario se les otorgaba un punto, de lo contrario no tenían puntuación. Para analizar estas elecciones se construyeron tres índices para el pretest (pretest-natural-acuático, pretest-natural-terrestre y pretest-natural-aéreo) y tres para el postest (postest-natural-acuático, postest-natural-terrestre y postest-natural-aéreo). Este puntaje se construyó sumando las respuestas correctas de cada niño o niña por escenario (acuático, terrestre y aéreo) y dividiendo ese número por las respuestas totales.

Esta operación dio como resultado un índice con rango de cero a uno.

Para analizar las elecciones relativas al mundo artificial se construyeron también tres índices para el pretest (pretest-artificial-acuático, pretest-artificial-terrestre y pretest-artificial-aéreo) y tres para el postest (postest-artificial-acuático, postest-artificial-terrestre y postest-artificial-aéreo).

Además, se construyó un índice general de las elecciones de los niños/as para cada contenido, en pretest (natural, artificial) y postest (natural, artificial). Para construir este índice se sumaron todas las elecciones correctas en el pretest por contenido así como en el postest (sin distinción de escenarios) y se dividió por el número de respuestas totales (12 en el pretest y 12 en el postest). Este índice también tiene un rango de cero a uno.

En primer lugar se compararon el pretest y postest dentro de cada condición, contenido y escenario utilizando la prueba de Wilcoxon; es decir, se cotejaron los tres índices del pretest y los tres del postest de la condición *manuales* para cada uno de los dos contenidos (mundo natural o mundo artificial) y lo mismo se realizó para la condición *cuentos*. Luego se compararon los índices generales de pretest y postest por contenido, también dentro de cada condición.

En segundo lugar, se realizaron comparaciones entre condiciones. Se comenzó con

la comparación de los índices generales de ejecución por contenido de los pretests para evaluar si los dos grupos eran homogéneos, es decir, si tenían una ejecución similar antes de la fase de enseñanza. Luego se compararon los dos índices generales de los postest entre condiciones. Estas comparaciones se realizaron utilizando la prueba *U* de Mann-Whitney. Para llevar a cabo todos los análisis utilizamos el programa estadístico SPSS® versión 20.

RESULTADOS

Comparación pre y postest dentro de cada condición

El primer paso del análisis consistió en comparar las elecciones de los niños/as en el pretest y el postest por tipo de contenido (natural-artificial), dentro de cada condición (cuentos-manuales).

Mundo natural

Condición cuentos. Se encontraron diferencias significativas entre el pretest ($M=.6040$) y el postest ($M=.7562$); ($Z= -2.16$; $p<0.05$). Al considerar las elecciones por escenarios se hallaron diferencias significativas en el escenario terrestre y en el acuático. No se encontraron diferencias significativas en el escenario aéreo (Tabla 1).

Tabla 1. Comparación pre y postest por escenario y por condición para la enseñanza del mundo natural

Condiciones	Escenarios	Pretest	Postest	Wilcoxon
Cuentos	Terrestre	.7167	.9615	$Z= -2.54^*$
	Acuático	.6333	.7562	$Z= -2.16^*$
	Aéreo	.6333	.6583	$Z= 0.00$
Manuales	Terrestre	.6029	.5735	$Z= -.17$
	Acuático	.4118	.5882	$Z= -1.71$
	Aéreo	.4706	.4853	$Z= -.16$

* $p < 0.5$

Fuente: elaboración propia

Condición manuales. La enseñanza sobre el mundo natural no tuvo un impacto significativo en general (pretest $M=4947$ vs. postest $M=5400$; $Z= -.57$; $p>0.05$). Tampoco se encontraron diferencias significativas por escenarios: terrestre, acuático y aéreo.

Mundo artificial

Condición cuentos. Al comparar la totalidad de las elecciones se encontraron diferencias significativas entre pre y postest (pretest $M=5713$ vs. postest $M=8000$; $Z= -2.71$; $p<0.01$).

Al comparar las elecciones por escenarios se hallaron diferencias significativas entre pre y postest en los escenarios acuático y aéreo. No se encontraron diferencias significativas en el escenario terrestre (Tabla 2).

Condición manuales. No se encontraron diferencias significativas al comparar las elecciones antes y después del trabajo en el aula (pretest $M=5682$ vs. postest $M=6424$; $Z= -.79$; $p>0.05$). Al analizar cada uno de los escenarios por separado, las diferencias entre pre y postest tampoco fueron significativas: terrestre, acuático y aéreo.

Tabla 2. Comparación pre y postest por escenario y por condición para la enseñanza sobre el mundo artificial

Condiciones	Escenarios	Pretest	Postest	Wilcoxon
Cuentos	Terrestre	.6000	.7692	$Z= -1.86$
	Acuático	.4667	.7500	$Z= -2.29^*$
	Aéreo	.6833	.8846	$Z= -2.28^*$
Manuales	Terrestre	.5147	.6324	$Z= -.10$
	Acuático	.5588	.6176	$Z= -.83$
	Aéreo	.6912	.6765	$Z= -.81$

* $p<0.5$

Fuente: elaboración propia

En suma, los datos en general indican que, mientras que la enseñanza a partir de cuentos se acompaña con una mejora en la ejecución en la tarea de ubicación, tanto de elementos del mundo natural como de los artificiales, la enseñanza a partir de los manuales no muestra un impacto significativo.

Comparación pre y postest entre condiciones

El segundo paso del análisis consistió en comparar la ejecución de los niños/as en pre y postest entre cuentos y manuales. Se comenzó comparando las elecciones de los grupos en el pretest para comprobar si se partía de grupos con ejecuciones homogéneas. Para ello utilizamos los índices generales agrupando los casos por condición. Las diferencias entre condiciones en el pretest no fueron significativas ni en

lo relativo al mundo natural (cuentos $M=6040$ vs. manuales $M=4947$; $U=94.50$; $p>0.05$); ni al mundo artificial (cuentos $M=5713$ vs. manuales $M=5682$; $U=125.50$; $p>0.05$). Estos resultados indican que los grupos eran homogéneos al inicio de la intervención y, por lo tanto, las ejecuciones posteriores a la fase de enseñanza pueden compararse.

Luego se compararon las ejecuciones en el postest entre condiciones, cuentos-manuales, y por contenido de enseñanza, natural-artificial. En este análisis se hallaron diferencias significativas en la enseñanza sobre el mundo natural a favor de los cuentos (cuentos $M=7562$ vs. manuales $M=5400$; $U=44$; $p<0.01$). No se encontraron diferencias entre cuentos y manuales en la enseñanza sobre el mundo artificial (cuentos $M=8000$ vs. manuales $M=6424$; $p>0.05$).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Si bien se ha estudiado en profundidad la interacción y el aprendizaje con libros en la infancia (Ninio y Bruner, 1978; Pandith *et al.*, 2022; Peralta, 1995), aún es escasa y contradictoria la evidencia acerca de la ventaja o desventaja de utilizar distintos tipos de libros para enseñar a niños y niñas pequeños/as (Strouse *et al.*, 2018). Por un lado, se ha establecido la importancia de la similitud perceptual entre medios simbólicos y referentes en el aprendizaje de palabras y conceptos (Ganea *et al.*, 2008; Mareovich y Peralta, 2015; Strouse y Ganea, 2021). Esto llevaría a pensar en la ventaja de utilizar libros más realistas, alejados de la fantasía, para enseñar en la infancia (Bonus, 2019; Ganea *et al.*, 2014; Walker *et al.*, 2015; Waxman *et al.*, 2014; Lillard *et al.*, 2015). Por otro lado, se ha destacado el potencial que tienen los cuentos e historias de ficción en el aprendizaje temprano (Altun, 2019; Paris y Paris, 2003; Leech *et al.*, 2020; Emmons y Kelemen, 2015; Emmons *et al.*, 2016, 2018; Kelemen *et al.*, 2014).

Si se considera que gran parte de los libros a los que tienen acceso los niños y niñas presentan historias fantásticas y animales antropomórficos (DeLoache *et al.*, 2010; Goldstein y Alperson, 2020; Harris, 2021; Marriott, 2002), ¿el cuento mantiene la ventaja sobre otro tipo de material, por ejemplo los manuales, aunque presente historias poco realistas? Para desentrañar esta pregunta en esta investigación estudiamos el aprendizaje por parte de niños y niñas de entre tres y cuatro años acerca del mundo natural y artificial a partir de cuentos antropomórficos y manuales.

El primer paso en el análisis de datos consistió en comparar los resultados obtenidos en el pretest y postest en cuanto al mundo natural y artificial dentro de cada condición. Encontramos diferencias significativas en la ejecución antes y después de la enseñanza en el aula en cuanto al mundo natural y artificial utilizando cuentos. Esto indicaría que los cuentos son buenos medios para enseñar

a estas edades. Estos resultados estarían en línea con las investigaciones que señalan que la fantasía y el antropomorfismo no afectan el aprendizaje bajo ciertas circunstancias (Geerds *et al.*, 2016; Hopkins y Lillard, 2021; Hopkins y Weisberg, 2021; Inagaki y Hatano, 1987, 2002; Weisberg y Hopkins, 2020).

Al analizar la ejecución de los niños y niñas por escenarios encontramos que se veían beneficiados con la enseñanza relativa al mundo natural sobre los animales acuáticos y terrestres, pero no los aéreos. Esto puede deberse a que los dinosaurios aéreos eran más parecidos a otros animales conocidos que también vuelan, lo que pudo haber ocasionado una mejor ejecución en el pretest. Lo mismo pudo haber sucedido con los medios de transporte terrestres en cuanto al contenido artificial. Los medios de transporte poco convencionales utilizados fueron trenes o carros con ruedas que se parecen bastante a los que niños y niñas ven en la actualidad. Menos convencionales eran los medios de transporte aéreos y acuáticos.

En cuanto a la condición manuales, no se encontraron diferencias significativas ni en el contenido sobre el mundo natural ni en el artificial en la ejecución luego de la intervención. Tampoco se encontraron diferencias al desglosar la ejecución de niños y niñas por escenarios. Es decir, parecería ser que mientras la enseñanza a partir de cuentos se acompaña con una mejora en la ejecución en la tarea de ubicación de elementos del mundo natural y artificial, la enseñanza a partir de manuales no muestra un impacto significativo.

Esta dificultad de extraer información de textos expositivos y generalizar dicha información en otros contextos puede deberse a que los niños están poco habituados a utilizar este tipo de medios simbólicos en las aulas del preescolar (Duke, 2000; Geerds *et al.*, 2016; Mantzicopoulos y Patrick, 2011; Yopp y Yopp, 2012). Además, los textos expositivos presentan la información de manera más compleja y utilizan vocabulario más específico, lo que podría significar un

obstáculo para el aprendizaje (Míguez-Álvarez *et al.*, 2022; Strouse *et al.*, 2018).

El segundo paso en el análisis de los resultados consistió en comparar las elecciones de los niños/as por condición: cuentos y manuales. Comenzamos comparando las elecciones de los grupos en el pretest y no encontramos diferencias significativas entre condiciones, lo que indicó que partíamos de grupos homogéneos. Luego comparamos las ejecuciones entre las condiciones, cuentos y manuales, en el postest para cada contenido y encontramos diferencias significativas entre los grupos en lo relativo a la enseñanza sobre el mundo natural a favor de los cuentos. En cuanto al mundo artificial, si bien la ejecución fue superior con cuentos que con manuales, la diferencia entre condiciones no alcanzó significación, por lo que no se puede concluir que los cuentos son mejores que los manuales para la enseñanza de este tipo de contenido.

En suma, los resultados mostraron que el conocimiento de los niños/as, tanto sobre el mundo natural como del mundo artificial, mejora cuando se les enseña a partir de cuentos antropomórficos. Además, los cuentos mostraron ser medios más efectivos para enseñar a niños y niñas aspectos sobre el mundo natural. Es decir que, en respuesta a la pregunta inicial, y en sintonía con investigaciones recientes (Hopkins y Lillard, 2021; Hopkins y Weisberg 2021; Weisberg y Hopkins, 2020), los cuentos parecen ser un medio simbólico privilegiado para la enseñanza en el preescolar a pesar de contener información con cierto grado de fantasía.

El hecho de que el contenido fantástico y el antropomorfismo no hayan afectado a los niños y niñas que participaron en nuestro estudio pudo deberse a las características de la interacción y a la tarea. Si se piensa en el nivel de antropomorfismo presente en los libros utilizados en el aula, se puede decir que éstos presentaban un nivel de antropomorfismo alto, ya que mostraba animales parados en dos patas, vestidos como humanos y que

planificaban acciones humanas (como la organización de una fiesta de cumpleaños), pero en general el nivel de fantasía era moderado. Es decir, los animales presentados existen en el mundo real y el relato se focaliza en características que tienen estos animales en la vida real (nadar, caminar, volar).

Por otro lado, si analizamos el pre y el postest, los elementos utilizados eran poco conocidos por los niños/as, por ejemplo los dinosaurios, y podrían confundirse con elementos fantásticos, ya que no los han observado en su vida cotidiana. Es decir, que la distinción entre el mundo real y el mundo fantástico no fue tan estricta, lo que facilitó a los/as niños/as discernir qué aspectos del relato pertenecían al mundo real y cuáles a un universo fantástico. Esto pudo contribuir al establecimiento de analogías entre los animales antropomórficos presentes en la fase de enseñanza y los dinosaurios que se utilizaron en el postest. Este panorama general podría propiciar que los pequeños extrajeran información del cuento y lo aplicaran a otros contextos (Hopkins y Lillard, 2021; Hopkins y Weisberg, 2017).

Ciertas investigaciones señalan que el antropomorfismo permite realizar analogías entre lo humano y lo animal y que contribuye a desarrollar el conocimiento biológico (Inagaki y Hatano, 1987; 2002). Esto podría explicar por qué los niños/as aprendieron sobre el mundo natural más eficazmente a partir de los cuentos que de los manuales. Lo llamativo en este caso es que el cuento antropomórfico fue un buen medio de aprendizaje sobre el mundo artificial. Esto puede deberse a que los elementos utilizados fueron medios de transporte y lo que se evaluaba era su forma de desplazamiento. Es decir que, si los niños/as otorgaban características antropomórficas o incluso animadas a los elementos presentados en la prueba, esto no afectaría su ejecución. En investigaciones futuras se podría analizar el impacto del antropomorfismo en la enseñanza sobre el mundo artificial, pero mediante la utilización de otro tipo de elementos

con características más estáticas, como herramientas, muebles, utensilios, etc.

En relación al modo de presentación de la información, los datos muestran una ventaja del texto narrativo sobre el expositivo en línea con investigaciones previas (Leech *et al.*, 2020; Emmons y Kelemen, 2015; Emmons *et al.*, 2016, 2018; Kelemen *et al.*, 2014). En suma, los resultados encontrados señalan que el contexto narrativo sería un mejor medio para presentar información novedosa a edades tempranas, y que el antropomorfismo no funciona como un obstáculo.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar el aprendizaje en el aula a partir de diversos medios simbólicos. Para esto diseñamos una tarea cuasi-experimental que combina la evaluación individual y la enseñanza en el contexto del aula. Se construyeron libros propios, de cuentos y manuales, para la investigación. Esta estrategia permitió que los materiales fueran comparables y, a su vez, poder controlar durante el momento de la enseñanza en el aula la información otorgada a los niños y niñas participantes. Además, se respetaron los formatos típicos de los libros de cuentos y manuales a los que niños y niñas pueden estar expuestos en su infancia.

La realización del momento de enseñanza en el aula le otorgó un marco más ecológico a este estudio. Se ha establecido que las y los educadores con frecuencia utilizan diversas estrategias a la hora de enseñar en el aula a partir de cuentos y manuales (Robinson, 2021); por eso se consideró que, para poder realizar las comparaciones dentro y entre condiciones, era preciso controlar la cantidad y el tipo de información otorgada. Entonces se decidió que fuera siempre la misma investigadora quien desarrollara el momento de enseñanza en el aula. Sin embargo, reconocemos que algo de la naturalidad del contexto pudo haberse perdido en favor del control experimental.

Al tratarse de un estudio cuasi-experimental no se analizó el proceso de enseñanza en el aula, sino sólo los resultados de las pruebas de pre y postest. Sería interesante en análisis futuros estudiar los registros de las interacciones. Asimismo, investigaciones posteriores podrían registrar estas interacciones no sólo en audio, sino también en video, para poder captar la experiencia de aprendizaje multimodal de manera integral y analizar las diversos sistemas semióticos y modos de interacción que se despliegan en las aulas (Gonzales-García, 2018; Ngongo *et al.*, 2022; Sihombing *et al.*, 2022; Stein, 2008).

La presente investigación puede aportar al diseño y utilización de diversos materiales educativos para enseñar a niños y niñas pequeños en las aulas de clases en dos sentidos: en primer lugar, aporta al estudio del impacto de la fantasía en el aprendizaje temprano. Si bien se ha explorado la construcción de conocimiento a partir de medios simbólicos fantásticos, aún existen múltiples interrogantes (Harris, 2021; Hopkins y Lillard, 2021; Hopkins y Weisberg, 2017; Stouse *et al.*, 2018). En esta línea, estudios futuros podrían explorar cómo y a partir de qué procesos cognitivos los niños y niñas construyen conocimiento del mundo real y fantástico y establecen conexiones entre estos dos mundos.

En segundo lugar, la investigación aporta evidencia en relación a la ventaja de los cuentos a la hora de enseñar en el preescolar. Es posible que la ventaja de los textos narrativos sobre los expositivos se deba a que los niños y las niñas están más habituados a utilizar este tipo de textos en su vida cotidiana (Duke, 2000; Míguez-Álvarez *et al.*, 2022; Strause *et al.*, 2018; Yopp y Yopp, 2012) y, además, su vocabulario y su estructura argumental son más sencillos (León *et al.*, 2019; Míguez-Álvarez *et al.*, 2022).

No obstante lo anterior, en los últimos años se ha acrecentado el uso de textos expositivos, como manuales, en las aulas de preescolar (Broemmel *et al.*, 2021; Hartsfield, 2021;) además de que, al avanzar en la escolarización, estos materiales toman cada vez más

protagonismo. Los textos expositivos pueden contribuir a mejorar la comprensión lectora y la alfabetización académica en niños y niñas (Bergman *et al.*, 2019; Broemmel *et al.*, 2021; Cervetti y Wright, 2020; Duke y Tower, 2004;

Hartsfield, 2021; Pappas, 1993). En suma, consideramos importante presentar a los niños y niñas diversos tipos de materiales, narrativos y expositivos, desde sus primeros años de vida, para potenciar sus aprendizajes.

REFERENCIAS

- ADBO, Karina y Clara Vidal Carulla (2020), "Learning about Science in Preschool: Play-based activities to support children's understanding of chemistry concepts", *International Journal of Early Childhood*, vol. 52, núm. 1, pp. 17-35. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00259-3>
- AKEMOGLU, Yusuf, Hedda Meadan y Jacqueline Towson (2020), "Embedding Naturalistic Communication Teaching Strategies during Shared Interactive Book Reading for Preschoolers with Developmental Delays: A guide for caregivers", *Early Childhood Education Journal*, vol. 48, núm. 6, pp. 759-766. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01038-4>
- ALTUN, Dilek (2019), "From Story to Science: The contribution of reading fiction and hybrid stories to conceptual change with young children", *Children & Society*, vol. 33, núm. 5, pp. 453-470. DOI: <https://doi.org/10.1111/chso.12321>
- BERGMAN Deitcher, Debora, Dorit Aram y Helen Johnson (2018), "Does Book Genre Matter? Boys' and girls' word learning from narrative and informational books in the preschool years", *Journal of Research in Reading*, vol. 42, núm. 1, pp. 193-211. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12266>
- BINGHAM, Gary E., Nicole Venuto, Mary Carey y Christi Moore (2018), "Making it REAL: Using informational picture books in preschool classrooms", *Early Childhood Education Journal*, vol. 46, núm. 5, pp. 467-475. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0881-7>
- BONUS, James Alex (2019), "The Impact of Pictorial Realism in Educational Science Television on U.S. Children's Learning and Transfer of Biological Facts", *Journal of Children and Media*, vol. 13, núm. 4, pp. 433-451. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1646295>
- BROEMMEL, Amy D., Kristin T. Rearden y Carrie Buckner (2021), "Teachers' Choices: Are they the right books for science instruction?", *The Reading Teacher*, vol. 75, núm. 1, pp. 7-16. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1998>
- BURSJÖÖ, Ingela (2022), "Multimodality in the Teaching of Biology: Comparing some semiotic resources", *Nordina*, vol. 18, núm. 2, pp. 243-253. DOI: <https://doi.org/10.5617/nordina.8740>
- CERVETTI, Gina N. y Tanya S. Wright (2020), "The Role of Knowledge in Understanding and Learning from Text", en Elizabeth Birr Moje, Peter P. Afflerbach, Patricia Enciso y Nonie K. Lesaux (eds.), *Handbook of Reading Research*, Nueva York, Routledge, vol. 5, pp. 237-260.
- CHLAPANA, Elissavet (2021), "Practices for Comprehension Strategy Instruction: Helping kindergarteners improve their listening comprehension", *International Journal of Childhood Education*, vol. 2, núm. 4, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.33422/ijce.v2i4.112>
- CORRIVEAU, Kathleen H., Angie L. Kim, Courtney E. Schwalen y Paul L. Harris (2009), "Abraham Lincoln and Harry Potter: Children's differentiations between historical and fantasy characters", *Cognition*, vol. 113, núm. 2, pp. 213-225. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.007>
- DELOACHE, Judit S., Megan Bloom Pickard y Vanessa LoBue (2010), "How Very Young Children Think about Animals", en Peggy McCordle, Sandra McCune, James A. Griffin y Valerie Maholmes (eds.), *How Animals Affect Us: Examining the influence of human-animal interaction on child development and human health*, Washington DC, American Psychological Association, pp. 85-99. DOI: <https://doi.org/10.1037/12301-004>
- DOWDALL, Nicholas, G.J. Melendez-Torres, Lynne Murray, Frances Gardner, Leila Hartford y Peter J. Cooper (2020), "Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A systematic review and meta-analysis", *Child Development*, vol. 91, núm. 2, pp. e383-e399. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- DUKE, Nell K. (2000), "3.6 Minutes per Day: The scarcity of informational texts in first grade", *Reading Research Quarterly*, vol. 35, núm. 2, pp. 202-224. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>

- DUKE, Nell K. y Meghan K. Block (2012), "Improving Reading in the Primary Grades", *The Future of Children*, vol. 22, núm. 2, pp. 55-72. DOI: <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0017>
- EMMONS, Natalie A. y Deborah A. Kelemen (2015), "Young Children's Acceptance of Within-species Variation: Implications for essentialism and teaching evolution", *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 139, pp. 148-160. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.05.011>
- EMMONS, Natalie A., Hayley Smith y Deborah A. Kelemen (2016), "Changing Minds with the Story of Adaptation: Strategies for teaching young children about adaptation", *Early Education and Development*, vol. 27, núm. 8, pp. 1205-1221. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1169823>
- EMMONS, Natalie A., Kristin Lees y Deborah A. Kelemen (2018), "Young Children's Near and Far Transfer of the Basic Theory of Natural Selection: An analogical storybook intervention", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 55, núm. 3, pp. 321-347. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21421>
- FATMAWATI, Endang, Nanda Saputra, Magdalena Ngongo, Ridwin Purba y Herman Herman (2022), "An Application of Multimodal Text-based Literacy Activities in Enhancing Early Children's Literacy", *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, vol. 6, núm. 6, pp. 5127-5134. DOI: <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2782>
- GANEVA, Patricia A., Megan B. Pickard y Judy S. DeLoache (2008), "Transfer between Picture Books and the Real World by Very Young Children", *Journal of Cognition and Development*, vol. 9, núm. 1, pp. 46-66. DOI: <https://doi.org/10.1080/15248370701836592>
- GANEVA, Patricia A., Caitlin F. Canfield, Kadria Simons-Ghafari y Tommy Chou (2014), "Do Cavies Talk? The effect of anthropomorphic picture books on children's knowledge about animals", *Frontiers in Psychology*, vol. 5, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00283>
- GEERDTS, Megan S., Gretchen A. Van de Walle y Vanessa LoBue (2016), "Using Animals to Teach Children Biology: Exploring the use of biological explanations in children's anthropomorphic storybooks", *Early Education and Development*, vol. 27, núm. 8, pp. 1237-1249. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1174052>
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004), *Núcleos de aprendizajes prioritarios. Nivel inicial*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2015), *Núcleos de aprendizajes prioritarios para el nivel inicial. Serie Cuadernos para el Aula*, vol. III: *El ambiente social y natural*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- GOLDSTEIN, Thalia R. y Kayla Alpers (2020), "Dancing Bears and Talking Toasters: A content analysis of supernatural elements in children's media", *Psychology of Popular Media*, vol. 9, núm. 2, pp. 214-223. DOI: <https://doi.org/10.1037/ppm0000222>
- GONZALES-GARCÍA, Javier (2018), "El enfoque multimodal del proceso de alfabetización", *Educação em Revista*, vol. 34, pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698177266>
- HARRIS, Paul L. (2021), "Early Constraints on the Imagination: The realism of young children", *Child Development*, vol. 92, núm. 2, pp. 466-483. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13487>
- HARTSFIELD, Danielle (2021), "Not Just for Us Nerds: Examining elementary teachers' perspectives of contemporary children's nonfiction", *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijres.1786>
- HOPKINS, Emily J. y Angeline S. Lillard (2021), "The Magic School Bus Dilemma: How fantasy affects children's learning from stories", *Journal of Experimental Child Psychology*, núm. 210. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105212>
- HOPKINS, Emily J. y Deena S. Weisberg (2017), "The Youngest Readers' Dilemma: A review of children's learning from fictional stories", *Developmental Review*, vol. 43, pp. 48-70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.11.001>
- HOPKINS, Emily J. y Deena Skolnick Weisberg (2021), "Investigating the Effectiveness of Fantasy Stories for Teaching Scientific Principles", *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 203. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105047>
- INAGAKI, Kayoko y Giyoo Hatano (1987), "Young Children's Spontaneous Personification as Analogy", *Child Development*, vol. 58, núm. 4, pp. 1013-1020. DOI: <https://doi.org/10.2307/1130542>
- INAGAKI, Kayoko y Giyoo Hatano (2002), *Young Children's Naïve Thinking about the Biological World*, Nueva York, Psychology Press. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203759844>
- KELEMEN, Deborah, Natalie A. Emmons, Rebecca Seston-Schillaci y Patricia Ganea (2014), "Young Children Can be Taught Basic Natural Selection Using a Picture Storybook Intervention", *Psychological Science*, vol. 25, núm. 4, pp. 893-902. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797613516009>

- KIM, So J. y Alice C. Hachey (2021), "Engaging Preschoolers with Critical Literacy through Counter-storytelling: A qualitative case story", *Early Childhood Education Journal*, vol. 49, núm. 4, pp. 633-646. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01089-7>
- KRESS, Gunther (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Archidona, Ediciones Aljibe.
- LEECH, Kathryn A., Amanda S. Haber, Jalkh Youmna y Kathleen H. Corriveau (2020), "Embedding Scientific Explanations into Storybooks Impacts Children's Scientific Discourse and Learning", *Frontiers in Psychology*, vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01016>
- LEÓN, José Antonio, José Ángel Martínez-Huertas, Ricardo Olmos, José David Moreno e Inmaculada Escudero (2019), "Metacomprehension Skills Depend on the Type of Texts: An analysis from differential item functioning", *Psicothema*, vol. 31, núm. 1, pp. 66-72. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.163>
- LI, Hui, Sierra Eise y Angeline S. Lillard (2019), "Anthropomorphic Media Exposure and Preschoolers' Anthropomorphic Thinking in China", *Journal of Children and Media*, vol. 13, núm. 2, pp. 149-162. DOI: <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1570960>
- LI, Hui, Yeh Hsueh, Fuxing Wang, Xuejun Bai, Tao Liu y Li Zhou (2017), "Do Young Chinese Children Gain Anthropomorphism after Exposure to Personified Touch-screen and Board Games?", *Frontiers in Psychology*, vol. 8, pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00055>
- LILLARD, Angeline S. y Jessica Taggart (2019), "Pretend Play and Fantasy: What if Montessori was right?", *Child Development Perspectives*, vol. 13, núm. 2, pp. 85-90. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12314>
- LILLARD, Angeline S., Marissa B. Drell, Eve M. Richey, Katherine Boguszewski y Eric D. Smith (2015), "Further Examination of the Immediate Impact of Television on Children's Executive Function", *Developmental Psychology*, vol. 51, núm. 6, pp. 792-805. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0039097>
- MANTZICOPOULOS, Panayota y Helen Patrick (2011), "Reading Picture Books and Learning Science: Engaging young children with informational text", *Theory into Practice*, vol. 50, núm. 4, pp. 269-276. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607372>
- MAREOVICH, Florencia y Olga A. Peralta (2015), "La comprensión referencial temprana: aprendiendo palabras a través de imágenes con distinto nivel de iconismo", *Psykhé*, vol. 24, núm. 1, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.1.661>
- MARRIOTT, Stuart (2002), "Red in Tooth and Claw? Images of nature in modern picture books", *Children's Literature in Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 175-183. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1019677931406>
- MCMAHON-Morin, Pamela, Stefano Rezzonico, Natasha Trudeau y Claire Croteau (2020), "Interactive Book-reading to Improve Inferencing Abilities in Kindergarten Classrooms: A clinical project", *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265659020974430>
- MÍGUEZ-Álvarez, Carla, Miguel Cuevas-Alonso, Ángeles Saavedra y Ramón Cabanach (2022), "The Role of Text Characteristics in the Reading Comprehension of Primary School Children in Spanish", *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, vol. 23, núm. 1, pp. 41-55. DOI: <https://doi.org/10.23923/jrips.2022.01.053>
- NGONGO, Magdalena, Ridwin Purba, Nguyen V. Thao y Herman Herman (2022), "An Application of Compositional Metafunctions in Improving Children's Ability to Learn English through Images", *Jurnal Pendidikan Progresif*, vol. 12, núm. 3, pp. 1177-1188. DOI: <https://doi.org/10.23960/jpp.v12.i3.202214>
- NINIO, Anat y Jerome Bruner (1978), "The Achievement and Antecedents of Labeling", *Journal of Child Language*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900001896>
- PANDITH, Pooja, Sunila John, Monica L. Bellon-Harn y Vinaya Manchainah (2022), "Parental Perspectives on Storybook Reading in Indian Home Contexts", *Early Childhood Education Journal*, vol. 50, núm. 2, pp. 315-325. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01147-0>
- PAPPAS, Christine C. (1993), "Is Narrative 'Primary'? Some insights from kindergarteners' pretend readings of stories and information books", *Journal of Reading Behavior*, vol. 25, núm. 1, pp. 97-129. DOI: <https://doi.org/10.1080/10862969309547803>
- PARIS, Alison H. y Scott G. Paris (2003), "Assessing Narrative Comprehension in Young Children", *Reading Research Quarterly*, vol. 38, núm. 50, pp. 36-76. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- PERALTA, Olga A. (1995), "Developmental Changes and Socioeconomic Differences in Mother-infant Picturebook Reading", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 10, núm. 3, pp. 261-272. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03172920>

- SIHOMBING, Partohap Saut Raj, Herman Herman, y Nanda Saputra (2022), "How to Teach English Conversation? An implementation of a multimodal discourse analysis through images", *English Review: Journal of English Education*, vol. 10, núm. 2, pp. 431-438. DOI: <https://doi.org/10.25134/erjee.v10i2.6244>
- SILVA, Macarena y Elvira Jéldrez (2022), "¿Qué libros prefieren leer niños y niñas en la etapa inicial de la enseñanza formal de la lectura?", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, vol. 58, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.2>
- STROUSE, Gabrielle A. y Patricia A. Ganea (2021), "The Effect of Object Similarity and Alignment of Examples on Children's Learning and Transfer from Picture Books", *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 203, núm. 105041. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105041>
- STROUSE, Gabrielle A., Angela Nyhout y Patricia A. Ganea (2018), "The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Books to Real-world Contexts", *Frontiers in Psychology*, vol. 9, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050>
- WALKER, Caren M., Alison Gopnik y Patricia A. Ganea (2015), "Learning to Learn from Stories: Children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds", *Child Development*, vol. 86, núm. 1, pp. 310-318. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12287>
- WAXMAN, Sandra R., Patricia Herrmann, Jennie Woodring y Douglas L. Medin (2014), "Humans (really) are Animals: Picture-book reading influences 5-year-old urban children's construal of the relation between humans and non-human animals", *Frontiers in Psychology*, vol. 5, pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00172>
- WEISBERG, Deena. S. y Emily J. Hopkins (2020), "Preschoolers' Extension and Export of Information from Realistic and Fantastical Stories", *Infant and Child Development*, vol. 29, núm. 4, art. e2182. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.2182>
- YOPP, Ruth. H. y Hallie K. Yopp (2012), "Young Children's Limited and Narrow Exposure to Informational Text", *The Reading Teacher*, vol. 65, núm. 7, pp. 480-490. DOI: <https://doi.org/10.1002/TRTR.01072>

La muerte en la educación para la salud vinculada a la mejora de la calidad de vida y la atención de las personas mayores

NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA* | ESTHER SANTAELLA RODRÍGUEZ**

El objetivo principal de este estudio es identificar la importancia de incorporar el tema de la muerte en la educación para la salud en personas mayores, como un elemento curricular en la formación de educadores sociales. Se trata de un estudio cualitativo, en el que se utilizó como instrumento principal la entrevista semiestructurada. La muestra utilizada fue el alumnado de tercero del grado de Educación Social de la Universidad de Granada (España). Entre los principales resultados se destaca que las personas entrevistadas reconocen que la muerte es un tema muy poco hablado, debido al miedo y la ansiedad que puede provocar. Además, exponen que la formación en educación para la muerte a lo largo de su proceso formativo es inexistente, aunque es considerado un tema relevante, especialmente para conocer las actitudes de afrontamiento de la muerte, lo que puede suponer una mejora en la calidad de vida de los mayores.

The main goal of this study was to identify the importance of incorporating the topic of death in health education about older adults, as part of the curriculum when training social educators. This is a qualitative study that uses semi-structured interviews as its main tool. Our sample was the student body of the third year of Social Education in the University of Granada (Universidad de Granada) in Spain. Our main results show how our respondents recognize that death is an under-discussed topic because of the fear and anxiety it can provoke. They also state that school training about death throughout their whole education is nonexistent, even though they consider it a relevant topic. In particular, they would like to learn about the different attitudes towards confronting death as this would constitute an improvement in quality of life for older adults.

Palabras clave

Educación para la salud
Educador social
Muerte
Vejez
Educación superior

Keywords

Health education
Social educator
Death
Old age
Higher education

Recepción: 22 de septiembre de 2020 | Aceptación: 8 de septiembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60025>

* Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: valores; pedagogía social; educación para la muerte; personas mayores. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con E. Santaella y C. De Pinedo), "Análisis de la presencia de las mujeres mayores en las series de televisión españolas", *Revista Estudios Feministas*, vol. 30, núm. 3, en: <https://www.redalyc.org/journal/381/38173559020/html/>; (2021, en coautoría con E. Santaella), "Educación para la muerte en la formación de educadores sociales", *Revista Fuentes*, núm. 23, pp. 221-229. CE: nazareth@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7029-7127>

** Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: pedagogía crítica; educación para la paz; coeducación. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con N. Martínez-Heredia y C. De Pinedo), "Análisis de la presencia de las mujeres mayores en las series de televisión españolas", *Revista Estudios Feministas*, vol. 30, núm. 3, en: <https://www.redalyc.org/journal/381/38173559020/html/>; (2021, en coautoría con N. Martínez-Heredia), "Educación para la muerte en la formación de educadores sociales", *Revista Fuentes*, núm. 23, pp. 221-229. Email: esantaella@ugr.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7186-7689>

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido un crecimiento notable de la población mayor, lo que ha dado lugar a que surja un interés especial por cubrir las necesidades de este grupo poblacional en comparación con épocas pasadas. Esto se ha visto reflejado en la aparición de múltiples servicios y formas de atención orientadas a las personas mayores. En este sentido, Limón y Crespo (2001) destacan que, desde la década de los noventa hasta hoy, se ha impulsado la educación para la salud vinculada a la educación para personas mayores. El desarrollo de esta área dentro de las ciencias de la educación se ha llevado a cabo desde la perspectiva de la pedagogía social, es por ello que este estudio toma como referencia la formación de los educadores sociales con relación a su labor con las personas mayores.

En general, se reconoce el valor de la educación como elemento positivo para el desarrollo de un envejecimiento activo y saludable (Pinazo y Montoro-Rodríguez, 2007). En esta misma línea, la educación para la salud en personas mayores queda estrechamente unida al bienestar y a la mejora de la calidad de vida durante la vejez (Limón y Crespo, 2001); por ello, puede convertirse en una herramienta valiosa a la hora de abordar situaciones o temas que pueden generar cierto malestar físico o emocional, como puede ser la muerte.

La muerte provoca dolor y origina emociones no deseadas; éste es uno de los motivos por los que se evita tratar el tema. Se elude como parte de la vida y se convierte en un tema tabú (Ramos-Pla *et al.*, 2018). Morir supone un proceso doloroso: se presenta como la pérdida de todo y se elude el hecho de que la muerte forma parte de nuestra vida (Díaz, 2004). La educación para la muerte puede definirse como la disciplina cuyo objeto de estudio se centra en la enseñanza, el aprendizaje y la formación relacionada con el tema de la muerte. Por esta razón, los educadores sociales deben romper con la dicotomía de separar

al educando de la muerte y, aunque no existe actualmente como asignatura propia en los programas formativos universitarios, se sugiere incorporarla dentro de la asignatura de Educación en Personas Mayores, vinculada a los temas de educación para la salud.

La educación para la salud se entiende como una vía que garantiza en la persona la adquisición de una serie de conocimientos y destrezas que favorecen el desarrollo de hábitos positivos en relación con la salud, la enfermedad o el uso de determinados recursos (Durán *et al.*, 1993; Mesa-Fernández *et al.*, 2019). Cuando se orientan prácticas educativas asociadas a la promoción de la salud y el empoderamiento de las personas mayores en este sentido, se favorece también la mejora de la calidad de vida durante la senectud. De esta manera, además, se promueve la participación de los mayores en relación con los cuidados y se favorece el desarrollo de hábitos positivos para la salud (Quintero *et al.*, 2016). En relación con la muerte, desde esta perspectiva, también se estarán promoviendo habilidades para gestionar de manera positiva situaciones cercanas a la muerte, tanto la propia como la ajena.

No se puede negar que existe un vacío curricular respecto a la educación para la muerte; un tabú que ha generado la sociedad actual y que no deja espacio para hablar o trabajar sobre ella (Cornejo, 2018). Numerosas investigaciones han contribuido al desarrollo didáctico y epistemológico de la educación para la muerte, como un elemento que introduce aspectos esenciales de la vida de la persona y atiende sus posibilidades de desarrollo personal y social (De la Herrán y Cortina, 2006; Rodríguez-Herrero *et al.*, 2012; Rodríguez-Herrero y Goyarroya, 2012, 2016; Rodríguez-Herrero *et al.*, 2015a; Pedrero-García, 2019, 2020; Jaramillo, 2019; Ramos-Pla *et al.*, 2020).

La formación para la muerte necesita de una formación pedagógica profunda y específica acerca de la conciencia de la finitud humana (Oliveira-Cardoso y Dos Santos, 2017; Nan *et al.*, 2020; Testoni *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2020),

ya que la mayoría de los educadores adolece de un gran desconocimiento acerca de la temática.

Queda claro, entonces, que la muerte debe ser tratada desde la educación; para ello es necesario dejar a un lado el egocentrismo colectivo e individual en el que vive inmersa la sociedad y que no le permite tomar conciencia acerca de la muerte. En este sentido, la preparación con este fin es un reto para la didáctica; se debe enseñar a crecer más y mejor, educar desde y para la interioridad, así como adquirir una mayor conciencia de la propia existencia (De la Herrán y Cortina, 2008).

Abordar este tema dentro de la educación para la salud puede tener un gran valor formativo, ya que favorece el desarrollo de una educación integral y holística. En consecuencia, el objetivo principal de esta investigación se centra en realizar un estudio exploratorio con alumnado universitario del grado de Educación Social acerca de la importancia de incorporar la pedagogía de la muerte como parte de la educación para la salud en personas mayores, considerado como un elemento formativo en ese grado.

Para ello, se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo en el que se utilizó como instrumento principal para la recogida de datos la entrevista semiestructurada. La muestra de este estudio se centra en el alumnado del tercer curso del grado de Educación Social de la Universidad de Granada (España), concretamente, los matriculados en la asignatura de Educación en Personas Mayores. Posteriormente, los resultados fueron analizados en torno a cuatro categorías: introducción al tema de educación para la salud y educación para la muerte; actitudes de afrontamiento ante la muerte; nivel de formación en educación para la muerte; y necesidad e importancia de recibir una formación en educación para la muerte.

Con la intención de facilitar la comprensión de este estudio, antes de proceder a su descripción y a la exposición de los resultados se desarrolla una breve aclaración conceptual

en la cual se profundiza en el significado de lo que supone la educación para la muerte, para después detallar la relación de la pedagogía de la muerte y la educación para la salud, así como su importancia en la educación en personas mayores.

EDUCACIÓN PARA LA MUERTE

Se debe entender que la educación para la muerte supone la inclusión del tema de la muerte como elemento formativo, lo que contribuye al desarrollo de una metodología didáctica capaz de favorecer su tratamiento educativo, así como a la construcción de una pedagogía de la muerte. Aunque la muerte no es un hecho extraño ni para la población, en general, ni para los educadores, en particular; no es un tema relevante en la mayoría de las propuestas educativas (Ramos-Pla y Camats, 2016; Rodríguez-Herrero *et al.*, 2019). Es importante señalar que, como consecuencia de participar en la educación para la muerte se producirá una mejora en la capacidad de las personas para reconstruir el significado de sus propias vidas a través de la confrontación con tal evento. En este sentido, los educadores deben tratar de reducir el miedo existente y la ansiedad al desarrollar conciencia de la inevitabilidad de la muerte y al integrarla en la vida del otro (Wong, 2009; Guerra *et al.*, 2018; Lima *et al.*, 2018).

Por su parte, De la Herrán (2008) plantea un problema pedagógico: la negación del encuentro educativo del ser humano con la muerte. Una parte de la sociedad la percibe como un tema tabú, ficticio y morboso a la vez, en tanto que se le despoja de su naturalidad y profunda relación dialéctica. Un tratamiento adecuado de la muerte podría ayudar a la formación personal y social de la conciencia de la finitud del ser humano. En este caso, la educación, sostenida en unas fuertes bases pedagógicas puede contribuir a la evolución formativa de la población ante la muerte, propia o ajena.

Por su parte, Ariès (2011) describe la muerte en la sociedad como salvaje, por haber perdido la influencia del poder religioso, de la comunidad y de la familia, lo que manifiesta una crisis en el modo de afrontarla dentro de la sociedad. La muerte es vista como algo muy lejano, dramático e indefinido. La vida transcurre como si no fuéramos mortales, lo que da lugar a una muerte invertida, contraria o negativa. Aquí, cabe destacar que los programas universitarios no suelen introducir este tema en su currículo a pesar de su gran potencial formativo para la educación en valores y la educación a lo largo de la vida (Rodríguez-Herrero *et al.*, 2015b).

Recientemente se ha empezado a hablar de la importancia de una educación para la muerte como un tema transversal dentro de los sistemas educativos actuales, a modo de preparación para aprender a adaptarse y vivir siendo conscientes de ella. En este sentido, la pedagogía de la muerte asienta las bases para el desarrollo de una formación orientada a investigar, asesorar y desmitificar el miedo a la muerte, así como favorecer que deje de ser un concepto tabú (Cantero, 2013). La pedagogía nos permite centrarnos en una intervención que puede crear un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde con las dimensiones del ser humano y su necesidad de atención, lo que da lugar a una educación integral para que la persona pueda construir su propio proyecto vital (Cortina y De la Herrán, 2012).

Por su parte, Montes y Suárez (2016) asumen que la educación para la muerte no consiste en una intervención psicológica, ni es una enseñanza basada en doctrinas o creencias. Por el contrario, educar para la muerte necesita de una pedagogía aplicada, una teoría y formación que se construye a través del tema para conectar la educación con la conciencia y la salud. Por otro lado, cabe señalar que la inclusión de la educación para la muerte dentro de cualquier ámbito educativo, formal o no formal, como contenido global, normalizado y ordinario, debe trabajarse con fines preventivos.

De la Herrán y Cortina (2011) señalan que se trata de un proyecto emergente que debe incluirse en todas las aulas y en todos los niveles educativos para dar lugar a una formación humana integral.

La pedagogía debe contribuir a la construcción del conocimiento y a la toma de conciencia de la existencia de la muerte, es por ello que hay que trabajarla desde diferentes líneas pedagógicas, a través de su inclusión en propuestas educativas y con un enfoque paliativo y preventivo, además de marcar pautas para el acompañamiento educativo en el periodo de duelo (De la Herrán y Cortina, 2006, 2009; De la Herrán, 2008).

PEDAGOGÍA DE LA MUERTE Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN PERSONAS MAYORES

Como se mencionó anteriormente, abordar el tema de la muerte desde una perspectiva educativa continúa siendo algo en lo que apenas se ha profundizado. Por ello, aparece como un desafío, e incluso como una necesidad, el hecho de sentar las bases para una pedagogía de la muerte cuyo objetivo sería preparar el camino para la consecución de una educación para ello.

Por otro lado, la salud debe entenderse como un estado completo de bienestar físico, mental y social, no sólo de ausencia de dolencia o enfermedad (Organización Mundial de la Salud, 1948); en este sentido, la educación para la salud se entiende como un proceso de formación de la persona para que ésta pueda adquirir los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos de defensa y promoción de la salud, tanto de forma individual como colectiva (Roset y Viladot, 2004). Introducir el tema de la muerte dentro de la educación para la salud es dotar a esta última de una perspectiva más integradora y global. De la Herrán y Cortina (2009) exponen una serie de fundamentos didácticos a seguir en el proceso formativo; se trata de principios específicos de la

educación para la muerte, dentro de los que se encuentran:

- *Principio de calidez y claridad para la calidad*: no se precisa de engaños o de tergiversar la realidad; hay que ayudar a conocer. Se trata de una formación basada en la verdad.
- *Principio de evitación de la falta de respeto a través del adoctrinamiento*: no parte de una predeterminación del proceso de enseñanza y aprendizaje; no se trata de algo decidido, dogmatizado, presentado como válido para todos, impersonal, verdadero o correcto. La pedagogía de la muerte está muy lejos del adoctrinamiento. Se cometerán menos errores al educar en este tema si nuestras premisas no provienen de certezas en las que se disfraza la razón.
- *Principio de naturalidad y respeto didáctico*: el tabú hacia la muerte se puede superar desde la naturalidad que surge a través de la indagación, formación y reflexión.
- *Principio de duda y autoconstrucción*: en la educación para la muerte existen momentos en los que el silencio, no-enjuiciamiento o aceptación pueden ser las mejores respuestas a una pregunta muy complicada. La serenidad es un gran aliado. Se requiere educar para que todo lo que se diga pueda ponerse en construcción de pensamiento flexible, mutable, dado que, en la mayoría de los casos, lo más urgente es esperar.
- *Principio de flexibilidad y adecuación*: hay que orientar las acciones, sobre todo las predisuestas en su organización, y adecuarse a las eventualidades que pueden surgir. Hay que respetar el derecho a la diversidad de forma flexible y adecuada, así como aprender a ser mejor desde diversas propuestas cuyo contenido justifique la flexibilidad.

- *Principio de evaluación formativa global y mediata*: la educación para la muerte es un ámbito formativo de desarrollo lento. Al encontrarse relacionado con el conocimiento, la conciencia y lo afectivo han de contemplarse en el contexto de la madurez personal, las circunstancias en diferentes etapas educativas y psíquicas, y la cultura. Los cambios de actitudes y la evolución de la razón pueden tener una duración más extensa que otro tipo de aprendizajes. La introducción de la muerte en la educación para la salud puede tener mayores efectos inmediatos y a largo plazo, ya que se trata de una formación a través de un proceso que puede ser lento, pero que es gradual.

La educación para salud en personas mayores adopta una perspectiva vinculada a aspectos preventivos asociados con la salud, pero estrechamente unidos a la mejora de la calidad de vida durante la vejez. Cada vez hay más evidencias y ejemplos de espacios de aprendizaje orientados a la atención de personas mayores, cuyo principal objetivo es la mejora de la calidad de vida de quienes hacen uso de ellos (Limón y Crespo, 2001). Se ofrecen como servicios de los que se derivan repercusiones tanto directas como indirectas en la mejora del bienestar y la salud. En estos espacios, los educadores sociales se convierten en piezas clave en el desarrollo de propuestas educativas y pedagógicas, de ahí la importancia de adoptar una visión más global y enriquecida en la formación de estos profesionales de la educación para mejorar la atención a las personas mayores.

La educación en personas mayores supone una mejora en la calidad de vida en dos líneas: en primer lugar, porque promueve un envejecimiento activo y saludable, a la vez que ralentiza el deterioro cognitivo. Pinazo y Montoro-Rodríguez (2007) afirman que la educación en personas mayores mejora la calidad de vida

de éstas. En segundo lugar, porque un acercamiento específico a la salud desde la educación puede favorecer el desarrollo de habilidades y actitudes que supongan una mejora en el bienestar de las personas mayores. En este sentido, Pérez y Rodríguez (2004) realizaron un estudio en el que muestran cómo, a través de una intervención en el aula de mayores, se pudo percibir la mejora en determinadas actitudes relacionadas con la salud entre las personas participantes.

Aunque la salud puede entenderse como una responsabilidad individual, la educación para la salud puede servir como elemento de ayuda en la toma de decisiones que cada persona debe hacer en relación con la suya propia (Durán *et al.*, 1993); es en este sentido que se pretende reivindicar la inclusión de la pedagogía de la muerte como un área de intervención más. Esta propuesta pedagógica puede entenderse como la base para el desarrollo de un proceso educativo cuyo objeto de estudio es la preparación de la persona para afrontar situaciones relacionadas con la muerte (Cantero, 2013). Ayudar a las personas mayores a afrontar este tipo de situaciones debe convertirse en un campo más de trabajo sobre el que los educadores sociales deben desarrollar su labor con las personas mayores. Este tipo de intervenciones promueve acciones educativas que influyen en el tema de la muerte en torno a dos elementos: su inclusión curricular o normalización en la didáctica y el acompañamiento educativo ante la pérdida y el duelo (Rodríguez-Herrero *et al.*, 2019).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos

Esta investigación se centra en dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿qué importancia recibe la educación para la muerte como parte de la educación para la salud con personas mayores en la formación de educadores sociales? De aquí surge el objetivo general: realizar un estudio exploratorio con alumnado

universitario acerca de la importancia de estudiar la pedagogía de la muerte dentro de la educación para la salud con personas mayores como un elemento formativo en el grado de Educación Social. A su vez, este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los conocimientos que el alumnado tiene sobre la educación para la muerte.
2. Analizar las percepciones ante la muerte propia y ajena.
3. Conocer el nivel de formación, así como la existencia o no de herramientas y estrategias para actuar pedagógicamente en las situaciones cercanas a la muerte en el contexto educativo.
4. Comprobar la necesidad y la utilidad de una formación para la muerte en el ámbito universitario dirigida a la educación en personas mayores.

Método

De acuerdo con los objetivos propuestos para este estudio, la metodología utilizada es de tipo cualitativo, ya que nos permite explorar la realidad a partir de un proceso con múltiples composiciones; esto es así debido a que facilita la exposición y descripción de los hechos y fenómenos de una determinada realidad, así como la construcción de argumentos que articulen el trabajo en acción, como es el caso del tema de la muerte en el proceso de la educación para la salud (Chagas y Abrahão, 2017). Como técnica de recogida de datos se empleó la entrevista semiestructurada, no formal y conversacional de Pedrero-García (2019). El tiempo medio de cada entrevista fue de aproximadamente 40 minutos, organizada en una sola sesión. La entrevista se compone de 19 ítems estructurados en cuatro bloques temáticos:

- Bloque I. Datos sociodemográficos de la muestra: edad, sexo, titulación, curso y estudios realizados con anterioridad.

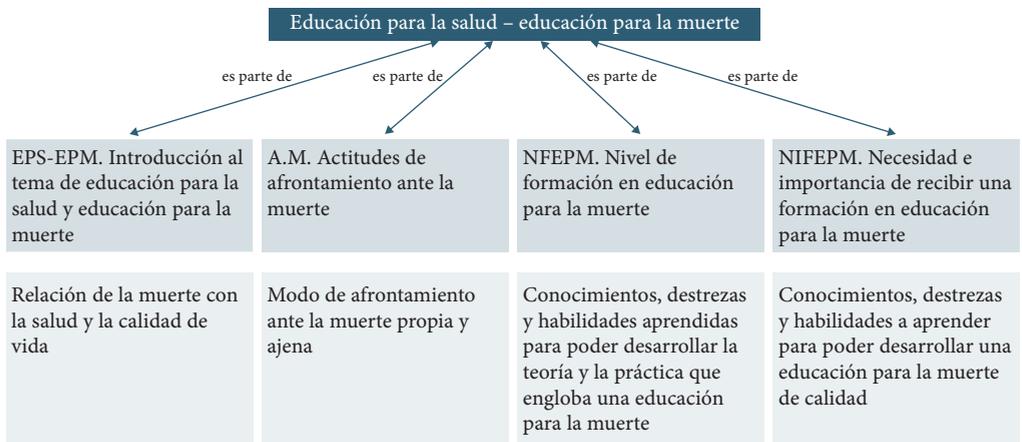
- Bloque II. Introducción al tema de la muerte.
- Bloque III. Nivel de formación y necesidad de recibir una educación para la muerte.
- Bloque IV. Actitudes de afrontamiento ante la muerte.

La investigación realizó un muestreo no probabilístico, de tipo intencional. La población objeto de estudio pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España) de la asignatura de Educación en Personas Mayores, debido a la importancia de formar a los futuros educadores sociales ante la salud y la muerte de las personas mayores. La muestra final está compuesta por un grupo de 30 estudiantes del grado de Educación Social, con edades comprendidas entre los 21 y los 30 años. Todos los datos se

recogieron con total consentimiento de las personas entrevistadas. Dicho estudio se realizó a lo largo del periodo de clases de dicha asignatura, durante el curso 2019-2020, en los meses de septiembre y enero.

Una vez recopilada la información se procedió a realizar su transcripción de manera literal. Posteriormente, los datos fueron analizados mediante el programa de análisis cualitativo Atlas.ti; se creó una serie de categorías de análisis a través de un proceso inductivo-deductivo que a su vez dio lugar al sistema de categorías utilizado en este estudio (Fig. 1). Una vez codificados los datos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada, se realizó su depuración por medio de la triangulación, lo que permitió su validación. Finalmente, se realizó el análisis de contenido para cada una de las categorías, cuyos resultados se exponen a continuación.

Figura 1. Categorías de análisis



Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Los principales resultados en relación con las categorías definidas anteriormente son:

Introducción al tema de educación para la salud y relación con la muerte (EPS-EPM)

La muerte es un tema del cual no se habla de manera constante debido al temor o la

incomodidad que esto puede provocar; en consecuencia, el tema se rechaza y oculta: “evito muchas veces hablar con las personas sobre el tema de la muerte, ya que en ocasiones me causa ansiedad” (S-1); “no, o por lo menos no con naturalidad. Es un tema que se tiene un poco oculto” (S-3); “creo que no se habla suficiente sobre esta temática en nuestra sociedad [en España]” (S-15). La muerte sólo

se trata en los momentos en los cuales se ha producido, y se le califica como un tema mayoritariamente de personas mayores, ya que siempre se intenta ocultar que también sucede a edades tempranas, incluso cuando se es adolescente o joven:

...por lo general, la muerte es tratada solamente en el momento en el que se produce y no se nos cuenta desde que somos pequeños nada acerca de la muerte. En nuestra sociedad creo que la muerte es un tema de mayores, un tema que se intenta no mostrar en las familias a los pequeños y que, incluso, no es tratado apenas por los jóvenes y/o adolescentes (S-2).

En la mayoría de los casos se piensa que es un tema tabú:

Sí, ya que es un tema que se le tiene miedo. Deberían educarnos tanto a los más jóvenes como, sobre todo, a los mayores para poder tener una vida más relevante, puesto que, la muerte a todos forma parte de nuestra vida (S-16).

Creo que sí es un tema tabú, ya que en nuestra sociedad siempre ha sido asociado a algo negativo por diversos motivos, como puede ser el hecho de tener que pasar el duelo o el miedo que podemos llegar a sentir con el simple hecho de pensar que no podremos volver a compartir nuestra vida con nuestros seres queridos (S-20).

Y esto muchas veces es debido al miedo a lo desconocido:

El miedo a lo desconocido nos hace no querer normalizar la muerte como parte del propio ciclo vital. Se trata de una especie de necesidad hedónica que nos produce generar una cierta fantasía en la que presuponemos que no hablar de ella nos alejará de la misma (S-8).

En otras ocasiones no se piensa que sea un tabú, simplemente se intenta evitar el tema para reducir el dolor o el miedo:

No pienso que sea un tema tabú pero sí que es verdad que hoy en día ya no se pronuncia la palabra “muerte”, ya que es una palabra incómoda al respecto, se sustituye por otras palabras como “ausencia”, “nos ha dejado” entre otras (S-5).

No es un tema tabú en la sociedad, pienso que las personas somos conscientes de la necesidad de hablar de ello para afrontar el miedo a ésta (S-10).

Haciendo referencia a la relación entre la salud y la muerte como un medio para mejorar la calidad de vida, la mayor parte del alumnado expone que se encuentran muy relacionadas, ya que son factores que inciden directamente en nuestro desarrollo vital: “está muy relacionada. La calidad de vida es un factor muy directo” (S-16); “pienso que está bastante relacionada, ya que según las enfermedades o el tipo de vida que la persona lleve influye más o menos en la muerte” (S-23); así como en el envejecimiento saludable de las personas: “repercute positivamente en el envejecimiento de una persona (alimentación, salud física mediante el deporte, descanso, control de estrés y manejo de las emociones, etc.) (S-14).

Actitudes de afrontamiento ante la muerte (AM)

Conocer las actitudes de afrontamiento ante la muerte es sumamente importante para poder realizar una propuesta educativa de calidad en la que la muerte es un tema clave. La mayoría de las respuestas de las y los estudiantes entrevistados denotan que aún no han trabajado con personas en situaciones de pérdida y duelo: “no, no he tenido la oportunidad de encontrarme con esa realidad” (S-1); “no, en mi caso, no he tenido ningún tipo de pérdida” (S-13). Pero verbalizan que las actitudes ante ello, si previamente no han sido trabajadas son mayoritariamente de miedo, dolor y angustia, por lo que es muy importante dotar de recursos para abordar dichas situaciones de forma directa: “es muy importante que en la

carrera se nos dote de recursos” (S-11), ya que cuando alguno de ellos ha debido hacer frente a dicha intervención le ha resultado muy difícil debido a la falta de formación:

Debido a mi falta de formación al respecto me sentí bastante perdido en la parte que demandaba ayuda en este aspecto. Era una intervención compleja y completa, cuando llegué a la raíz de la problemática, entendí que tenía que tratar el tema del duelo (S-8).

Nivel de formación en educación para la muerte (NFPEPM)

Entre los estudiantes de Educación Social existe una escasa formación en torno a la educación para la muerte, sobre todo desde el abordaje educativo de las temáticas relacionadas: tanatología o disciplina que estudia el fenómeno de la muerte en los seres humanos; enfermos/fase terminal/agonía/cuidados paliativos; afrontar la muerte de un ser querido; proceso de duelo, actitudes ante la muerte; aspectos sociales de la muerte: ritos y ceremonias fúnebres; aspectos éticos: eutanasia y testamentos vitales; la postura religiosa ante la muerte: vida futura-más allá; posturas filosóficas ante la muerte: existencialismo y otros. Sin embargo, asumen que han oído hablar escasamente de ellas: “he escuchado hablar de ellas en diferentes asignaturas y las que he vivido y experimentado personalmente” (S-4).

En ningún caso se ha recibido una formación específica para ello: “nunca” (S-10); “no he tenido ningún curso que hable de la muerte, la pérdida o el duelo” (S-17), pero se alude a la importancia de recibir dicha formación dentro de su labor profesional, sobre todo con el colectivo de mayores: “como futuros educadores sociales, creo necesario tener conocimiento sobre esta temática, en mi caso, al querer trabajar con personas mayores, me sería muy útil” (S-9); “pienso que podría ser útil” (S-18); “es muy necesario estar formado en esta temática, sobre todo cuando se trabaja con personas mayores” (S-22); y también se

reconoce su importancia en relación al plano de lo personal: “tanto personalmente como para mi futuro trabajo” (S-12); “es una necesidad personal, ya que la muerte es un tema que no tengo asimilado y que me produce un gran sentimiento de temor” (S-17). La educación para la muerte es un tema de gran utilidad para los educadores sociales, porque tendrán que lidiar con situaciones de este tipo: “como educadora social me gustaría trabajar con personas mayores y sus familiares, y poder aplicar mis conocimientos aprendidos hacia las personas que han sufrido una pérdida y cómo poder afrontarla” (S-5); para así poder intervenir también con las familias: “podemos dar unas pautas más efectivas a nuestros educandos y a sus familias de manera que la intervención sea lo más beneficiosa para nosotros como profesionales y para ellos como destinatarios” (S-29). Recibir una formación para la muerte se centra en desarrollar una educación de calidad.

Necesidad e importancia de recibir una formación en educación para la muerte asociada a la salud (NIFEPM)

Es sumamente importante educar para la muerte, al igual que se educa en otros temas relacionados con la calidad de vida, por ejemplo, prevención de drogas, educación sexual, educación vial y educación socio-afectiva: “sí, así también dejaría en cierto modo de ser un tema tabú” (S-15); dentro del temario de diversas asignaturas, “todas las temáticas son muy importantes, por eso creo que se debería incluir en alguna asignatura dentro del ámbito educativo” (S-10); o incluso como asignatura independiente dentro del grado: “creo que deberíamos incluir el tema de educación para la muerte como una asignatura independiente, ya que la veo igual de importante que las demás” (S-18). Al formular la pregunta sobre la forma en la que el tema de la muerte se encuentra presente en los planes de estudio de su facultad, existe unanimidad de opinión acerca de que no se incluye este tema u otros

relacionados con él: “que yo esté enterada no existen planes de estudio sobre la muerte. Pienso que es porque es un tema tabú y nadie quiere hablar de ello” (S-6). Con relación a que ésta es la primera vez que se realiza una formación específica acerca de la muerte en la asignatura de Educación en Personas Mayores, un estudiante comentó:

En mi facultad nunca habíamos tratado este tema. De hecho, en ninguna asignatura hemos profundizado ni insistido en ella; sólo me he formado este año, es la primera vez que estoy hablando de la muerte e indagando en ella para poder entender un poco sobre la temática (S-12).

Recibir una formación especializada ante la muerte mejoraría considerablemente la formación para la educación en personas mayores, ya que implicaría adquirir competencias y actitudes para trabajar de forma profesional con mayores y familias:

Sí, ya que en ciertas circunstancias adquiriríamos competencias y actitudes ante la muerte y eso hoy en día es muy importante para poder trabajar profesionalmente, al igual que personalmente; saber cómo manejar la situación desde tu experiencia personal sería muy gratificante en los dos ámbitos (S-30).

Resalta aquí su importancia también a nivel personal: “sí, porque no sólo nos serviría para nuestro trabajo, sino para la vida personal” (S-11). Tratar el tema dentro del ámbito educativo posee numerosas ventajas, entre ellas: mostrar la naturalidad de la muerte, reducir el miedo y la ansiedad, acompañar en procesos de pérdida y duelo, así como educar para la vida:

El vivir tranquilo y temerle menos a la muerte, el poder ayudar a otras personas que no pertenezcan a ninguna institución educativa en este tema, el no ver el tema de la muerte como tabú y llevárnoslo no sólo al tema emocional y ver

esto como algo natural y decir “si muero es porque he tenido el regalo de poder vivir” (S-18).

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha profundizado en la necesidad de formar para la salud y para la muerte a los profesionales de Educación Social, especialmente los vinculados a la atención de personas mayores. A través de los resultados obtenidos se puede concluir que la muerte es un tema muy poco hablado, debido al miedo y la ansiedad que puede provocar. Es un tema tabú, generalmente vinculado a las personas mayores, a quienes se les considera más cercanas a la cuarta edad, o el final de vida. Otro aspecto destacable de los resultados obtenidos es la virtual inexistencia de formación en educación para la muerte, ya que, de acuerdo con la información recabada, los estudiantes no han recibido una formación específica para ello. Esto entra en confrontación con el hecho de que se considera un tema muy importante, tanto en el ámbito profesional como en lo personal. Además, existe una estrecha relación entre la salud y la muerte como un medio para mejorar la calidad de vida de los mayores. Por todo ello, estudiar las actitudes de afrontamiento ante la muerte, tanto propia como ajena, a través de una propuesta educativa vinculada con la salud, puede mejorar la calidad de vida.

Existen diversos estudios que aportan buenos resultados en cuanto a la forma en que la educación para la salud puede incidir en la mejora del bienestar, tanto físico como cognitivo y emocional (Chagas y Abrahão, 2017; Oliveira-Cardoso y Dos Santos, 2017; Pedrero-García, 2019; Mesa-Fernández *et al.*, 2019; Albala, 2020; Sáez-Padilla *et al.*, 2020). En este sentido, el estudio realizado por Peña *et al.* (2011) muestra cómo, gracias a una intervención educativa sanitaria fue posible retrasar y minimizar posibles problemas de salud durante la senectud. Por otra parte, Quintero *et al.* (2016) realizaron un estudio con la

intención de identificar si el desarrollo de un programa educativo con personas mayores podía incidir en la toma de decisiones de estas personas, a la vez que llevarlas a realizar cambios en sus hábitos que supusieran una mejora de su calidad de vida. Los resultados mostraron que este tipo de intervenciones basadas en la educación sanitaria pueden ser especialmente útiles en cuestiones relacionadas con el autocuidado, ya que favorecen el desarrollo de hábitos de vida saludable y el cambio de conductas que puedan ser nocivas para la salud. Además, esto influye directamente en la percepción que la persona tiene de sí misma.

En la misma línea de lo expuesto anteriormente, este estudio pretende reflejar cómo la intervención de los educadores sociales en su trabajo con las personas mayores puede suponer una mejora directa en el bienestar de este grupo, si se aborda el tema de la muerte y se les prepara para afrontar situaciones cercanas a la misma. Como hemos afirmado, ésta puede ser una dimensión más en el área de la educación para la salud. Considerar la muerte desde una perspectiva educativa y curricular es fundamental, ya sea incluyéndola

como asignatura independiente o como un tema específico, pero a la vez transversal, en la educación social, ya que actualmente no se encuentra presente en los planes de estudio. Al mismo tiempo, como hemos señalado, se trata de un tema especialmente importante en el trabajo con el colectivo de mayores. No se debe olvidar que educar para la muerte también supone educar para la vida. Tratar la muerte desde el punto de vista educativo puede contribuir al desarrollo de una sociedad más consciente, abierta y madura.

Para concluir, sostenemos que la principal limitación encontrada en esta investigación se centra en la muestra objeto de estudio, por tratarse de un grupo reducido. Sin embargo, los resultados mostrados no buscan ser ampliamente generalizables; por el contrario, este estudio pretende abrir una puerta a futuros estudios más amplios en los que se profundice a partir de los resultados obtenidos. Puede servir como orientación y acercamiento de la muerte a la educación para la salud. Finalmente, considera como línea de investigación futura analizar la visión del profesorado en relación con esta temática.

REFERENCIAS

- ALBALA, Cecilia (2020), "El envejecimiento de la población chilena y los desafíos para la salud y el bienestar de las personas mayores", *Revista Médica Clínica Las Condes*, vol. 31, núm. 1, pp. 7-12.
- ARIÈS, Philippe (2011), *El hombre ante la muerte*, Madrid, Taurus.
- CANTERO, María (2013), "La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual", *Psicogente*, vol. 16, núm. 30, pp. 424-438.
- CHAGAS, Magda de Soure y Ana Lucía Abrahão (2017), "Produção de cuidado em saúde centrado no trabalho vivo: existência de vida no território da norte", *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, núm. 21, pp. 857-867.
- CORNEJO, María (2018), *La educación para la muerte desde la perspectiva del profesorado de educación primaria*, trabajo de fin de grado, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- CORTINA, Mar y Agustín de la Herrán (2012), "Pedagogía de la muerte a través del cine", *Revista Complutense de Educación*, vol. 23, núm. 2, pp. 515-521.
- DE LA HERRÁN, Agustín (2008), "Hacia una educación para la universalidad: más allá de los ismos", en Javier Manuel Valle (coord.), *De la identidad local a la universal: el gran reto de la educación contemporánea*, Madrid, Universidad de Madrid, pp. 209-257.
- DE LA HERRÁN, Agustín y Mar Cortina (2006), *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*, Madrid, Universitat.
- DE LA HERRÁN, Agustín y Mar Cortina (2008), "La práctica del acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo", *Revista Tendencias Pedagógicas*, núm. 13, pp. 157-173.
- DE LA HERRÁN, Agustín y Mar Cortina (2009), "La muerte y su enseñanza", *Diálogo Filosófico*, núm. 75, pp. 499-516.

- DE LA HERRÁN, Agustín y Mar Cortina (2011), *Pedagogía de la muerte a través del cine*, Madrid, Universitat.
- DÍAZ, Teba (2004), *I ara, on és? Com ajudar els nens i els adolescents a entendre la mort*, Barcelona, Oxigen Viena.
- DURÁN, Lilibiana Irene, Martina Hernández, Laura Díaz y José Becerra (1993), “Educación para la salud. Una estrategia integradora”, *Perfiles Educativos*, núm. 62, pp. 42-48.
- GUERRA, José Ramón, Johanna Zeballos, Carlos Angulo, Hugo Campoverde, David Goosdenovich, Maritza Borja y Pilar del Rocío Campoverde (2018), “Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela”, *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, vol. 37, núm. 2, pp. 87-94.
- JARAMILLO Pabón, Juliana (2019), “Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia. Un estudio biográfico-narrativo”, *Revista Boletín Redipe*, vol. 8, núm. 9, pp. 100-127.
- LIMA, Ana, Maysa Bergold, Ana Souza, Manoel Barbosa y María Ferreira (2018), “Educación para la muerte: sensibilización para el cuidar”, *Revista Brasileira de Enfermagem*, núm. 71, supl. 4, pp. 1779-1784.
- LIMÓN Mendizábal, Rogelia y Juan Crespo Carbo-nero (2001), “Ciudad educadora y nuevos espacios de educación para la salud en las personas mayores”, *Educación XXI*, núm. 4, pp. 91-123.
- MESA-Fernández, María, Javier Pérez-Padilla, Cristina Nunes y Susana Menéndez (2019), “Bienestar psicológico en las personas mayores no dependientes y su relación con la autoestima y la autoeficacia”, *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 24, núm. 1, pp. 115-124.
- MONTES, Diana y Cecilia Suárez (2016), “La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 3, pp. 51-64.
- NAN, Kim, K.S.Y. Pang, K.K.F. Lam, M.M.L. Szeto, S.F.Y. Sin y C.S.C. So (2020), “An Expressive-Arts-Based Life-Death Education Program for the Elderly: A qualitative study”, *Death Studies*, vol. 44, núm. 3, pp. 131-140.
- OLIVEIRA-Cardoso, Erika y Manoel Dos Santos (2017), “Grupo de educação para a Morte: uma estratégia complementar à formação acadêmica do profissional de saúde”, *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 37, núm. 2, pp. 500-514.
- Organización Mundial de la Salud (1948), *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*, en: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf> (consulta: 26 de mayo de 2023).
- PEDRERO-García, Encarnación (2019), “Educación para la salud y pedagogía de la muerte: percepciones y demandas del profesorado universitario en España”, *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, vol. 23, pp. 80-94.
- PEDRERO-García, Encarnación (2020), “Pedagogía de la muerte: propuesta de normalización en el sistema educativo español”, *Espacios*, vol. 41, núm. 4, en: <http://revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p25.pdf> (consulta: 26 de mayo de 2023).
- PEÑA Amaro, Pilar, Juan García López, Yolanda Lupiáñez López, Encarna Figueroa Magaña, María Gámiz Magaña y Ana Trujillo Abad (2011), “Educación para la salud renal en personas mayores desde un centro de atención primaria”, *Gerokomos*, vol. 22, núm. 3, pp. 109-114.
- PÉREZ del Pino, Elena y Beatriz Rodríguez Martín (2004), “Experiencia multidisciplinar en un aula de mayores en un pueblo de Toledo”, *Gerokomos*, vol. 15, núm. 2, pp. 82-88.
- PINAZO Hernandis, Sacramento y Julián Montoro-Rodríguez (2007), “Aprendizaje a lo largo de la vida: efectos de la participación en los programas universitarios para mayores sobre la salud”, *Revista de Psicología de la Salud*, vol. 19, núm. 1-2, pp. 65-81.
- QUINTERO Cruz, María Victoria, Nereya Figueroa Solano, Floralinda García Puello y Marie-la Suárez Villa (2016), “Educación sanitaria para la calidad de vida y empoderamiento de la salud de personas mayores”, *Gerokomos*, vol. 28, núm. 1, pp. 9-14.
- RAMOS-Pla, Anabel y Ramón Camats (2016), “Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 2, pp. 527-538.
- RAMOS-Pla, Anabel, Joaquín Gairín y Ramón Camats (2018), “Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 16, núm. 1, pp. 21-33.
- RAMOS-Pla, Anabel, Joaquín Gairín y Ramón Camats (2020), “Percepciones educativas en relación a la pedagogía de la muerte”, *Espacios*, vol. 41, núm. 4, en: <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/f072f1ee-4759-438f-84f8-5204b6eb1cd0/content> (consulta: 26 de mayo de 2023).
- RODRÍGUEZ- Herrero, Pedro y Fátima Goyarroya (2012), “Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística”, *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 86-96.

- RODRÍGUEZ-Herrero, Pedro y Fátima Goyarrola (2016), "Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 86-96.
- RODRÍGUEZ-Herrero, Pedro, Agustín de la Herrán y Mar Cortina (2012), "Antecedentes de pedagogía de la muerte en España. Enseñanza & Teaching", *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, vol. 30, núm. 2, pp. 175-195.
- RODRÍGUEZ-Herrero, Pedro, Agustín de la Herrán y Mar Cortina (2015a), *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*, Madrid, Pirámide.
- RODRÍGUEZ-Herrero, Pedro, Agustín de la Herrán y Mar Cortina (2015b), "Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio", *Educación XXI*, vol. 18, núm. 1, pp. 189-212.
- RODRÍGUEZ-Herrero, Pedro, Agustín de la Herrán y Mar Cortina (2019), "Antecedentes internacionales de la pedagogía de la muerte", *Foro de Educación*, vol. 17, núm. 26, pp. 259-276.
- ROSET Elías, María Asunción y Roser Viladot Aguayo (2004), "La educación nutricional", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 137, pp. 85-96.
- SÁEZ-Padilla, Jesús, Ángela Sierra-Robles, Inmaculada Tornero-Quiñones, Alejandro Espina-Díaz y Pedro Carvajal-Duque (2020), "Condición física relacionada con depresión y calidad de vida en personas mayores", *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 29, núm. 1, pp. 113-122.
- TESTONI, Inés, Lucía Ronconi, Illene Cupit, Elisa Nodari, Guidalberto Bormolini y Annagiulia Ghinassi (2020), "The Effect of Death Education on Fear of Death amongst Italian Adolescents: A nonrandomized controlled study", *Death Studies*, vol. 44, núm. 3, pp. 179-188.
- WONG, Wai-Ying (2009), "The Growth of Death Awareness through Death Education among University Students in Hong Kong", *Omega-Journal of Death and Dying*, vol. 59, núm. 2, pp. 113-128.
- ZHANG, Huilin, Muli Hu, Liyun Zeng, Mingdan Ma y Lezhi Li (2020), "Impact of Death Education Courses on Emergency Nurses' Perception of Effective Behavioral Responses in Dealing with Sudden Death in China: A quasi-experimental study", *Nurse Education Today*, vol. 85, pp. 104-264.

Cómo está y cómo puede mejorarse el uso de la investigación en la nueva política migratoria

JAIME MORELES VÁZQUEZ*

A partir de las premisas de los estudios del uso de la investigación, y mediante el análisis documental, el objetivo del presente trabajo consistió en investigar cómo se utiliza y cómo se puede mejorar el uso de la investigación en la nueva política migratoria mexicana. El estudio fue cualitativo y se dividió en dos etapas: en la primera fase los resultados muestran que, aunque hay mucha investigación sobre migración internacional, y que ésta puede emplearse de diversas formas, en ese documento solamente se citan algunas referencias y se utilizan para definir el problema y destacar su importancia. En la segunda etapa se proponen usos más elaborados de la investigación que incluyen la identificación de factores clave y de potenciales alternativas. Además de contribuir a una mejor comprensión del desafío, el trabajo muestra que enriquecer la política desde la investigación podría orientar otros programas públicos y, eventualmente, prácticas específicas.

Through the premises established by studies on the use of research and through documentary analysis, the present work's goal consisted of investigating how research is currently used and how its use can be improved regarding new Mexican migratory policy. This study was qualitative and divided in two stages. The first one shows that though there is much research on international migration, and though it can be used in various ways, our national documents on migratory policy only cite a few references to define the problem and highlight its importance. For the second stage, I propose more complex uses for research including the identification of key factors and potential alternatives. In addition to contributing to a better understanding of this challenge, this work shows that enriching policy through research could serve to guide other public programs and, eventually, specific practices.

Palabras clave

Investigación educativa
Uso o influencia
Política educativa
Política migratoria
Migración internacional

Keywords

Educational research
Use or influence
Educational policy
Migratory policy
International migration

Recepción: 17 de octubre de 2022 | Aceptación: 9 de febrero de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.61142>

* Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima (México). Doctor en Educación. Líneas investigación: uso de la investigación; políticas de la educación. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con S.A. Jiménez y S. Canan), "La política de internacionalización de la educación superior. Efectos, brechas y asimetrías persistentes", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 30, núm. 117, pp. 1047-1068. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002939>; (2021), "Políticas de evaluación de la educación básica en México: la reducción del desempeño de estudiantes a indicadores numéricos en la era de la rendición de cuentas", en C. Rostirola, J. Moreles y M. Schneider (coords.), *Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política educacional*, Brasil, APRIS, pp. 145-160. CE: jaimemvazquez@ucol.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1830-6177>

Cuándo han sabido
que un doctor, un ingeniero
se han cruzado de braceros
porque quieran progresar
o que un cacique deje tierras y ganado
por cruzar el Río Bravo
eso nunca lo verán
LOS TIGRES DEL NORTE

PREMISAS PARA EL ESTUDIO DEL USO O INFLUENCIA DE LA INVESTIGACIÓN Y DE OTRAS EVIDENCIAS

En este artículo comenzaremos por establecer algunas distinciones conceptuales, así como las premisas desde las cuales se procedió en el estudio que aquí se reporta. En las líneas que siguen se define qué entendemos por investigación educativa y uso o influencia de la investigación en políticas y prácticas, para después exponer las pautas seguidas en el análisis de la nueva política migratoria (NPM) de México (Segob, 2019), así como los criterios que se utilizaron para seleccionar las investigaciones que desde nuestro punto de vista contribuyen a modalidades de uso más elaboradas, y que por ello podrían enriquecer la NPM.

Aunque se refiera a los estudios pioneros de los años setenta del siglo pasado, aquí se emplea el constructo de *uso de la investigación*, pues es el que mejor corresponde con los propósitos seguidos: analizar y desarrollar otras formas de uso en la NPM. Después de dichos estudios fueron emergiendo estrategias que permitieron que la investigación tuviera algún tipo de repercusión en las prácticas y en las políticas; algunas de éstas son la movilización de conocimientos (KMB por sus siglas en inglés), la vinculación o transferencia de conocimiento por medio de revisiones sistemáticas y breviaros de política, los métodos CI (*continuous improvement*) y el paradigma *what works*, entre otras. Algunos autores han alertado sobre los hallazgos discretos de esas estrategias y acerca de la escasa vinculación entre la investigación, las políticas y las prácticas

educativas (Cooper y Shewchuk, 2015; Murillo *et al.*, 2017; Perines, 2017; Yurkofsky *et al.*, 2020).

La investigación educativa es una actividad que se lleva a cabo por medio de procesos metodológicos rigurosos y cuyos resultados generan entendimiento sobre fenómenos del campo de la educación; entre sus propósitos está entender la naturaleza, así como las fuentes y las causas de los problemas más relevantes (Brown, 2014; Foreman-Peck y Winch, 2010; Nutley *et al.*, 2012). Una de las razones de la escasa vinculación de la investigación con las prácticas y las políticas estriba en que aquélla sigue intereses disciplinarios y se comunica principalmente por canales académicos.

Aun así, los resultados de la investigación educativa equivalen a una forma de evidencia que es relevante para las prácticas y las políticas, porque los procesos educativos son estudiados a la vez que el propio investigador es un educador, y porque ese tipo de investigación mantiene latente el compromiso social y la vocación de transformación (Aguilar-Forero y Cifuentes, 2021; Vanderlinde y van Braak, 2010; Yurkofsky *et al.*, 2020). Además, incluso de manera implícita, ese tipo de conocimiento deja ver los juicios profesionales de los actores educativos y contribuye así a su capacidad para la acción (Adedoyin, 2015; Saunders, 2007). Es por ello que, en el estudio de políticas y prácticas de la educación persiste la expectativa de que también contribuya a mejorarlas (Cooper y Shewchuk, 2015; Parrilla *et al.*, 2016; Saunders, 2007).

El *uso* es una repercusión de la investigación en políticas y prácticas que se manifiesta en el plano experiencial hasta que forma parte de los relatos de quienes la han *utilizado* y dan fe de ello, o bien, como pruebas en el discurso escrito en documentos de política, como lo han mostrado algunos estudios (Klemperer *et al.*, 2003; Moss y Huxford, 2007; Rickinson *et al.*, 2017); o en políticas promulgadas en documentos normativos (Opfer *et al.*, 2008).

El *uso* de la investigación es sutil, difícil de corroborar, de largo plazo y, además, cuando se comprueba, casi siempre se hace desde

valoraciones indirectas (Brown, 2014; Lysenko *et al.*, 2014; Murillo *et al.*, 2017; Nutley *et al.*, 2012; Weiss, 1979). Son indirectas tanto las apreciaciones de quienes señalan haber *utilizado* la investigación en alguna práctica, como las interpretaciones que se pueden hacer de las citas o referencias a la investigación en documentos de política. Los consensos respecto a la modificación del debate público sobre ciertos temas, desde la investigación, también son contruidos desde apreciaciones indirectas. Es el tipo de evidencias con las que se trabaja en los estudios del uso de la investigación y, como ocurre en las ciencias sociales, los sujetos suelen tener concepciones diversas respecto a lo que se les cuestiona. Por ejemplo, los profesores, directivos escolares y tomadores de decisiones suelen tener ideas acerca de la investigación y de su uso un tanto superficiales, no obstante, suelen estar convencidos de que son amplias o casi eruditas (Brown, 2014). La consulta y análisis de documentos puede otorgar mayor certidumbre sobre la naturaleza del fenómeno, porque a partir de éstos puede investigarse, además de otros asuntos, la base de información, de investigación o de evidencias en las que se fundamenta alguna política (Sánchez-Santamaría y Espinoza, 2015).

A partir de esas premisas, el uso de la investigación se puede explicar desde las modalidades *conceptual* e *instrumental*; el uso conceptual o iluminativo implica que ciertos hallazgos de la investigación se introduzcan en los debates sobre asuntos públicos, reorientándolos, y que den sustento a la toma de decisiones, a la formulación de políticas y al diseño de programas; e, incluso, que muestren pautas para la acción de los actores educativos (Nutley *et al.*, 2012; Weiss, 1979). Se trata de un tipo de utilización que cataliza el discurso en el que se enmarcan las reformas y que suele democratizar el debate y orientar la valoración de las posturas sobre los desafíos públicos (Carden, 2009; Stubrin y Kababe, 2014).

Algunos ejemplos del uso de tipo conceptual o iluminativo pueden observarse en

el consenso acerca de que la educación inicial contribuye al progreso educativo y a la permanencia escolar (Rickinson *et al.*, 2011); también, en las certezas respecto a que el potencial de los estudiantes no es fijo, a los desafíos inherentes a los derechos de la educación, al papel de la motivación en el aprendizaje y a los efectos nocivos del castigo, entre otros. Asimismo, ha mostrado la persistencia de prácticas que no están respaldadas en la investigación o que se realizan en sentido opuesto a lo que ésta dice (Levin, 2010).

Por su parte, el uso instrumental supone un proceso lineal entre la investigación y su utilización, lo cual implica que los interesados pueden acceder, valorar y aplicar ese tipo de insumos instrumentalmente (Rickinson *et al.*, 2011; Stubrin y Kababe, 2014). En este tipo de utilización se enfatiza la idea de toma de decisiones racionales que implica una noción limitada del fenómeno, puesto que quienes pueden tener en cuenta la investigación u otras evidencias enfrentan obstáculos para identificarlas, acceder a ellas y, principalmente, para su interpretación, adaptación y uso en un caso concreto (Brown, 2014; Nutley *et al.*, 2012, 2009; Weiss, 1979).

El uso conceptual o iluminativo es, quizás, el más discutido en la bibliografía sobre el tema, aunque el instrumental sigue siendo el más promovido, particularmente en documentos sobre la transferencia del conocimiento y la vinculación de la investigación con sectores sociales y productivos. Incluso los organismos financiadores lo promueven como requisito, no obstante que en la práctica se constituya como un formalismo. Esto se debe a la poca frecuencia con que en esos documentos se discuten las nociones de uso y más bien lo que se expone son ideas para promoverlo y medirlo (Nutley *et al.*, 2009). Cualquiera que haya sido la manera de denominar la estrategia (transferencia, vinculación, movilización e incidencia) implica una comprensión parcial y hasta superficial del fenómeno del uso de la investigación. Y tal vez esa sea

una de las razones por las cuales las estrategias no han tenido los resultados esperados.

Los usos instrumental y conceptual no son excluyentes, como lo muestra la discusión previa; dan forma a otras modalidades de influencia de la investigación, como los usos *político* y *simbólico*. El uso político consiste en la selección deliberada de hallazgos para echar a andar los intereses del grupo en o por el poder, o para sostener decisiones previamente tomadas y que siguen propósitos políticos más amplios; en ese sentido, se elige investigación en línea con las reglas políticas (Klemperer *et al.*, 2003; Moss y Huxford, 2007; Stubrin y Kababe, 2014).

El uso simbólico consiste en declarar que una iniciativa utiliza investigación, aunque sólo se trate de planteamientos generales que se amalgaman o se introducen porque sí en documentos de política; por ello se le asocia al modelo de “buenas apariencias”, es decir, se aparenta que las decisiones están fundamentadas en la investigación (Kababe, 2014; Weiss, 1979), a veces para ocultar que los hallazgos se han filtrado y seleccionado ideológicamente con propósitos políticos, o bien, para favorecer a ciertos sectores y grupos (Whitty, 2007).

Sobre esas modalidades de uso se han documentado casos como el ocultamiento de la privatización de la educación pública, el boicot a la educación bilingüe en contra de los derechos de las minorías (Moses y Gair, 2003), la pretensión de persuadir a los profesores de la efectividad de estrategias promovidas verticalmente (Moss y Huxford, 2007), así como las alternativas de financiamiento y procesos de selección inequitativos en la educación superior (Klemperer *et al.*, 2003), entre otros casos.

Los usos político y simbólico también se pueden concretar mediante el reclutamiento de investigadores desde el gobierno con el objetivo de legitimar decisiones, pues en la academia hay quienes aprecian el papel de “consejero del príncipe”, no obstante los riesgos de conformar y oscurecer intereses (Wildavsky, 1979; Dryzek, 2006, cit. en Goodin, 2011), así como la falta de garantía de que su participación pueda mejorar

las políticas. A menudo esos académicos suelen ser *little voices* en la discusión de la agenda (Peters, 2008), pues legitiman intereses políticos, pero tienen poca influencia en la toma de decisiones (Stubrin y Kababe, 2014).

La comprensión del uso representa un desafío para estudiar el fenómeno y para lograr que haya políticas y prácticas informadas con base en la investigación. Es importante reiterar que aquí se está hablando de políticas expresadas en documentos normativos, es decir, políticas en el sentido promulgado o escrito. En esa dirección, se parte del principio de que la revisión de documentos de política puede dar mayor certidumbre sobre el estudio de ese objeto.

Asimismo, el trabajo coincide con la idea de que el estudio de políticas y prácticas tendría que contribuir con su mejora, de ahí la complementariedad de las dos etapas que lo conforman: analizar cómo es usada la investigación para luego desarrollar y mejorar otras modalidades de uso, con el propósito de enriquecer la política. También se asumen las características del uso conceptual o iluminativo, puesto que la investigación puede informar las prácticas y las políticas, constituirse como fundamento de una argumentación específica y, a veces, contribuir a su mejora identificando alternativas y delineando pautas para implementarlas, como se observa en las dos fases del presente trabajo. Por supuesto, siempre están latentes los usos político y simbólico, más próximos al uso instrumental, selectivo y arbitrario, que representan vicios de la relación entre la investigación y la política.

El uso o influencia de la investigación también depende del contexto, pues hay situaciones más proclives a la interacción entre investigación y política que tienen que ver con el tipo de régimen en el que se toman las decisiones: regímenes donde se toman decisiones rutinarias o incrementales, es decir, donde las cuestiones que no están en la agenda política quedan en segundo término; y regímenes donde se toman decisiones fundamentales, o bien, aquéllos que tienden a ser más proclives

a las ideas progresistas o que desafían la agenda o algunos de los posicionamientos instituidos (Carden, 2009). Las distinciones son analíticas, pues igual que con las modalidades de uso o influencia, los contextos y regímenes no son puros ni excluyentes.

En ese sentido, y en coincidencia con las premisas de las que parte el trabajo que aquí se presenta, hay cuatro formas de uso de la investigación y de otras evidencias en documentos de política, las cuales van complejizándose progresivamente y, con base en su naturaleza, pueden ser tipificadas como alguna o algunas de las modalidades de uso que se han discutido en las páginas anteriores: definir un problema o desafío de la agenda y argumentar un cambio y/o mantener asuntos en la agenda; identificar factores clave desde experiencias internacionales, nacionales y locales; desafiar propuestas y/o nociones establecidas y obtener la aceptación de audiencias específicas; e identificar o delinear intervenciones, seleccionar intervenciones ya implementadas o explicarlas como alternativas en la atención del problema (Rickinson *et al.*, 2017).

Las modalidades se van haciendo cada vez más complejas porque no es lo mismo definir la pertinencia de un asunto que identificar elementos para modificarlo, para intervenir en él o para establecer pautas con ese propósito. Esas opciones de uso se concretan principalmente al inicio del proceso de políticas o en el diseño (Nutley *et al.*, 2012 y 2009; Rickinson *et al.*, 2017; Stubrin y Kababe, 2014). Aunque sean más evidentes en documentos de política, esas formas de uso implican capacidades para identificar y reconocer la pertinencia del conocimiento requerido en una situación y contexto precisos, así como para analizarlo y emplearlo como evidencia en la argumentación y la atención a un desafío determinado (Hannay y Earl, 2012; Pollard y Newman, 2010, ambos títulos citados en Brown, 2014); estas cuestiones preceden al uso y suelen ser intangibles o apreciadas indirectamente.

La investigación y las evidencias disponibles en el campo de la educación y de las políticas de la educación provienen principalmente de investigaciones académicas y estudios comisionados por dependencias gubernamentales, reportes institucionales e indicadores generados por organizaciones nacionales e internacionales, así como reportes de los centros escolares y testimonios de los actores involucrados en el asunto en cuestión. En el presente trabajo esas fuentes fueron consideradas para llevar a cabo la segunda etapa y para clasificar las evidencias en la primera fase. Los testimonios representan las evidencias menos asequibles, pues debe haber una intención clara de recabarlos y sistematizarlos; aquí se recuperaron de segunda mano, es decir, cuando han sido parte de cuestionarios o entrevistas de estudios ya publicados.

Es preciso reiterar que la investigación sobre el tema ha mostrado que esos insumos no son tan accesibles a decisores y profesionales de la educación, principalmente porque, como ya se ha dicho, son difundidos por canales académicos; por ello, ante ese desafío, los gobiernos suelen formar grupos “generalistas” para la elaboración de documentos de política (Brown, 2014), que a menudo amalgaman o incorporan con poco rigor las evidencias derivadas de la investigación.

MÉTODO

Las premisas de los estudios del uso de la investigación representan herramientas pertinentes para analizar cómo se ha utilizado y cómo puede mejorarse el uso de la investigación en documentos de política para la atención educativa a la población migrante internacional, principalmente de retorno. El trabajo empleó una metodología de tipo cualitativo con la técnica del análisis documental, instrumentada en dos etapas complementarias. Se adaptaron las pautas de Rickinson *et al.* (2017) en cuanto al uso de la investigación en ese tipo de documentos, es decir, en la definición de problemas

e identificación de factores clave para desafiar propuestas y nociones establecidas, así como para identificar y delinear intervenciones; también se tuvieron en cuenta algunas recomendaciones de Brown (2014), Carden (2009) y Sánchez-Santamaría y Espinoza (2015) respecto al análisis de políticas.

Se eligió el tema de la migración internacional y el documento de la NPM a partir de una revisión de los textos de política que fueron surgiendo desde el inicio del gobierno mexicano actual (2018-2024). Además de explorar esos documentos, en la primera etapa se analizó el contenido de la NPM para identificar cómo son usadas la investigación y otras evidencias que se presentan explícitamente en el discurso escrito; también se localizaron temas clave y se hizo énfasis en la revisión de las citas a las referencias incluidas en la bibliografía. Esta fase fue útil también para localizar otras fuentes, como los reportes de organismos nacionales e internacionales, que a menudo son los insumos que se usan como base de información en los documentos de política. El uso habría implicado que quienes lo realizaron hubieran sido capaces de

identificar el tipo de conocimiento requerido, su ubicación, el acceso a él y luego su utilización con un propósito específico en la NPM.

Es preciso mencionar que en esta primera etapa del estudio inicialmente se consideraron también el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2020) y el Programa Binacional de Educación Migrante (Probem) (IME, 2020), pero al final no fueron tomados en cuenta debido a la ausencia de referencias a investigación y a otras evidencias, en el primer caso, y en el segundo porque no se encontró documento normativo alguno; solamente convocatorias y vínculos a las oficinas de los estados de la República Mexicana, los cuales muestran también escasa información, no obstante que se trata de un programa de más de tres décadas.

En la segunda fase del estudio, de acuerdo con su pertinencia y actualidad, se eligieron nueve investigaciones y tres reportes institucionales; en cuanto a su pertinencia, tales documentos fueron localizados en una búsqueda simple en Google Académico bajo los criterios de que se refirieran al tema de la migración internacional y la atención a la población escolar, principalmente para el

Cuadro 1. Etapas del estudio y documentos analizados

Fases	Autor y año	Asunto o característica principal
Cómo se usa	SEGOB (2019) SEP (2020) IME (2020)	Nueva política migratoria, evidencias que la sustentan. Programa sectorial de educación. Programa binacional de educación migrante México-Estados Unidos.
Cómo se puede mejorar el uso	Reportes institucionales CELADE (2018) OIM (2020) Segob-Conapo (2018) Investigaciones Alba (2009) Carrillo <i>et al.</i> (2018) Franco (2017) Román y Zúñiga (2014) Valdéz <i>et al.</i> (2018) Velasco (2021) Zorrilla (2022) Zúñiga (2015) Zúñiga (2013)	Indicadores demográficos de América Latina y el Caribe. Indicadores de migración mundial y desafíos. Indicadores de migración en México y desafíos. Políticas y migración en México. Condicionantes del éxito y fracaso escolar en migrantes. Migración y sistemas educativos de México y Estados Unidos. Migración internacional de retorno Estados Unidos-México. Menores migrantes y sistema escolar. Migración de retorno y bilingüismo. Migración de retorno y derechos humanos en México. Migración internacional y separación familiar. Migrantes internacionales y escuelas mexicanas.

Fuente: elaboración propia.

caso de México; y, además, que su contenido permitiera identificar planteamientos para construir y proponer modalidades más elaboradas del uso de la investigación. Respecto a la actualidad de los textos, el criterio fue que hubieran sido publicados entre 2000 y 2021.

La idoneidad o pertinencia de los estudios y reportes se valoró en una revisión preliminar de títulos y resúmenes; luego se leyeron textos completos para encontrar los insumos para enriquecer la política o el documento de la NPM con base en las premisas del uso de la investigación discutidas en el apartado previo. En el Cuadro 1 se muestran las etapas, los documentos y algunas de sus características principales con el propósito de analizar cómo se usa y cómo se puede mejorar el uso de la investigación en el caso seleccionado.

En el apartado siguiente se presentan algunos ejemplos de la primera etapa del estudio, para posteriormente desarrollar las modalidades de uso que podrían tenerse en cuenta para enriquecer la política en el documento de la NPM, pues son formas de utilización que contribuyen a una mejor comprensión del desafío, a la identificación de factores clave y a la potencial construcción de alternativas e intervenciones; en suma, de una mejor política desde la manera como se plantea en la NPM y que considere la investigación y otras evidencias disponibles.

RESULTADOS: CÓMO SE USA Y CÓMO PODRÍA MEJORARSE EL USO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA NPM

El estudio optó por el tema de la migración internacional debido a la existencia de un documento de política, además de su pertinencia para el debate académico y político en la actualidad. En la NPM se utiliza investigación y otras evidencias, además de que es posible valorar cómo son usadas, lo que permite complementar y desarrollar las modalidades de uso a partir de la investigación correspondiente, con el propósito de enriquecer la política.

La NPM comprende, como fuentes de evidencias, reportes de organismos nacionales e internacionales, así como estudios o investigaciones que son citados directa o indirectamente; algunos de esos estudios no son actuales. En cuanto a reportes nacionales, se cita al Consejo Nacional de Población (Conapo), a la SEP y a la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE); en lo que concierne a reportes internacionales, se citan, sobre todo, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), así como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU). También se incorporan datos de instancias oficiales de México y de Estados Unidos y se refieren algunos estudios. A partir de esas fuentes se muestran tendencias e indicadores de flujos migratorios de mexicanos hacia el extranjero y de migrantes en tránsito hacia los Estados Unidos. La forma como se citan esos insumos muestra que la investigación se usa de manera conceptual para definir y alertar sobre el problema, así como para reseñar experiencias previas. Algunos ejemplos:

- La migración entre México y Estados Unidos se caracteriza por la construcción de redes que han conectado a grupos e individuos... Es por ello que hoy en día se habla de espacios transnacionales, entendidos como las relaciones y vínculos no oficiales a través de las fronteras, generados y mantenidos por las personas inmigrantes y sus familiares, connacionales y otros integrantes de su comunidad en sus lugares de origen o en algún espacio en México (Aranda, 2018, cit. en Segob, 2019: 18).
- Del total de mexicanas y mexicanos que residen en el exterior, 97.8 por ciento se ubica en Estados Unidos. Las características particulares que presentan los procesos migratorios con Estados Unidos obligan a una mayor atención. Del total de mexicanas y mexicanos

que residían en aquel país en 2016, 5.5 millones, 44 por ciento del total, se encontraban sin documentos (Passel y Cohn, 2018, cit. en Segob, 2019: 17-18).

- La participación política y ciudadana de las poblaciones migrantes no se limita al mejoramiento de sus lugares de origen, sino también a las prácticas ciudadanas en el ámbito de la vida cívica tanto en México como en el extranjero. Ambos espacios de actuación otorgan un rol importante para que las y los migrantes sean miembros activos en las dos naciones (Herrera, 2016, cit. en Segob, 2019: 18).

En lo anterior se puede constatar cómo se utiliza la investigación para dar contenido al debate del desafío, describirlo y contribuir a la comprensión de su complejidad, es decir, se trata de un ejemplo de uso iluminativo. Esa discusión también da lugar a posicionamientos de la NPM sobre el asunto, los cuales coinciden con el discurso internacional que ha sido impulsado por algunas organizaciones. Además, las fuentes a las que recurrieron quienes la elaboraron son pertinentes, sin embargo, son sólo algunas de las disponibles y la forma como se utilizan es apenas elemental. Lo anterior no quita significatividad al uso de la investigación en documentos de política, tanto para su estudio como para mejorar la manera en que se entiende un desafío.

En la NPM, la investigación y otras evidencias son usadas para definir el problema y algunas de sus aristas, principalmente cuando se habla de tendencias de los flujos migratorios y se proporcionan indicadores; ese tipo de información se emplea para dar forma a otros de los desafíos implicados, por ejemplo, el aumento de las deportaciones, la separación de familias y el incremento de migrantes en edad escolar.

La reseña de estas cuestiones representa un buen diagnóstico del desafío; no obstante, en el documento se podrían desarrollar aún más las modalidades de uso conceptual

para redimensionar el problema mediante la identificación de factores clave, el desafío de nociones o propuestas establecidas, o para que se identifiquen o delinee intervenciones para efectos de las políticas migratorias sobre los que la NPM no profundiza, como la detención de migrantes que no son repatriados a su lugar de origen y que incluyen a personas en edad escolar, así como el reto de la separación de familias. Es decir, se podría hacer un uso iluminativo de la investigación que contribuyera a sentar las bases para la construcción de pautas para la acción, además de ayudar a superar los riesgos del uso simbólico y/o de buenas apariencias.

En eso consiste la propuesta del presente trabajo: reelaboraciones del uso que se podrían agregar al mismo documento de la NPM o plantear en otro tipo de textos vinculados a la implementación de la política, por ejemplo, en los programas y políticas transversales como los que se recomiendan de manera general en la NPM, y que han sido aportaciones recurrentes de algunos estudios sobre la mejora de las políticas educativas y sociales (Alba, 2009; Carrillo *et al.*, 2018; Hernández y Bazán, 2016).

Para ello, los posicionamientos y la configuración de alternativas tendrían que extender el diagnóstico mediante una discusión más completa del asunto. Con ese propósito, la investigación y las evidencias que complementan la definición del desafío podrían acompañarse de más investigaciones y, en la medida de lo posible, de testimonios de los implicados, pues el conocimiento que se construye en la práctica es igual de valioso y pertinente que los hallazgos de la investigación (Yurkofsky *et al.*, 2020). El simple hecho de proporcionar la discusión de más insumos para conocer mejor el problema y sus efectos significaría un avance importante, pues el diseño de políticas tendría que considerar la mejor investigación disponible (Cooper y Shewchuk, 2015).

La migración internacional es un asunto relevante y requiere atención pública de los gobiernos, por tanto, la definición y enten-

dimiento oficial tendrían que ir más allá de su reiteración; de hecho, habría que dejar en claro que su complejidad ha puesto en jaque la respuesta del Estado, puesto que las causas principales del fenómeno están asociadas con la supervivencia: conflictos armados, violencia extrema, inestabilidad política y económica y cambio climático. En la actualidad hay 272 millones de migrantes internacionales que, aunque son menos de 4 por ciento de la población mundial, son cifras que han superado las estimaciones al 2050, que eran de 2.6 por ciento: 230 millones de personas; del total de migrantes, más de 36 millones son niños y niñas (OIM, 2020).

Asimismo, es importante tener en cuenta que México es el segundo país en el mundo en cuanto al origen de los migrantes (11.8 millones), sólo superado por India (17.5 millones); China ocupa el tercer sitio (10.7 millones), mientras que Estados Unidos es el primer lugar como país de destino de los migrantes mexicanos. Además, el territorio nacional sirve de tránsito de flujos migratorios provenientes de Centroamérica que quieren llegar a Estados Unidos (Celade, 2018; Zorrilla y Alfaro, 2022).

También contribuiría a redimensionar el desafío, comprender que la situación actual es inédita, pues ha hecho converger el aumento de la migración con la efervescencia del ambiente anti-inmigratorio (OIM, 2020); esto representa un panorama aún más adverso para los migrantes, que se expresa en múltiples prohibiciones, muros, militarización, muertes y acontecimientos dramáticos (Alba, 2009; Valdéz *et al.*, 2018).

Ese tipo de evidencias podría llamar la atención sobre el incremento de los flujos migratorios, así como acerca del importante aumento de migrantes en edad escolar; de esta manera, complementarían la definición del problema a la vez que mostrarían algunos de los principales factores clave implicados y que se refieren a causas y consecuencias de la migración. Como lo ha mostrado la investigación correspondiente, desde 2005 más de

60 por ciento de los retornados desde Estados Unidos son personas menores de 19 años (Velasco, 2021; Zúñiga, 2013), una tendencia que se ha mantenido durante el presente milenio, pues en 2017 fueron aprehendidos en ese país 82 mil 769 migrantes menores de edad, de los cuales sólo la mitad estaba acompañada por un adulto (Segob-Conapo, 2018).

Así, la definición del problema podría destacar el incremento sostenido de migrantes en edad escolar, su repatriación y los elementos dramáticos que les han acontecido y que afectan su desarrollo. De acuerdo con la literatura sobre el tema, cada año unas 40 mil personas con esas características son repatriadas desde Estados Unidos a México y con ello se ha trastocado su dinámica escolar y su vida (Franco, 2017; Zorrilla y Alfaro, 2022). De esta situación ya estarían informadas las dependencias correspondientes, pues otros documentos oficiales reportan que entre 2009 y 2016 fueron retornados 1.4 millones de mexicanos y 2.2 millones fueron removidos (Segob-Conapo, 2018). La difusión de esa información en documentos de política, como la NPM y otros programas asociados, tendría que ser un asunto primordial para la operación del sistema educativo y de las escuelas que atienden a migrantes internacionales, pues además de definir y dimensionar el desafío, contribuiría a pensarlo transversalmente y a delinear alternativas para atender algunos de esos efectos.

En la NPM solamente se menciona la importancia de las alternativas, la necesidad de que sean fundamentadas en diagnósticos, que impliquen diferentes dependencias en coordinación y que se operen con políticas y programas transversales e integrales. Lo anterior se observa en el caso particular del Programa de Educación Inclusiva, cuando se expone la necesidad de que las políticas migratorias y las educativas converjan (Segob, 2019). Son directrices pertinentes que pueden concretarse en el mismo documento, o en textos normativos de programas específicos, bajo iniciativas que trasciendan dependencias.

La investigación sobre asuntos migratorios también ha recomendado ese tipo de colaboraciones y el desarrollo de políticas que hagan confluír los asuntos y desafíos sociales; es decir, sostiene la necesidad de *migratizar* políticas sociales y económicas (Alba, 2009). En el caso de la educación, las medidas que aíslan a la escuela y al sistema educativo están destinadas al fracaso, por lo que se deben proveer soluciones sistémicas (Carrillo *et al.*, 2018), en el sentido de una perspectiva transversal del problema, capaz de recuperar elementos que atraviesan todas las esferas; que determine las estrategias a seguir y vaya más allá de las acciones de programas individuales. Sin el uso de la investigación es poco probable que esto se concrete; seguramente las políticas se seguirán planteando de manera vaga y bajo el riesgo de utilizar la investigación simbólicamente.

En este sentido, la alerta que hace la NPM sobre el problema no es suficiente, pues debería contribuir a una mejor comprensión del mismo. Su definición tendría que proveer un panorama más amplio de los desafíos que implica. Es necesario que se analice el conocimiento especializado derivado de investigaciones; y no hace falta que éstas se realicen por encargo, pues ya existe una muy buena cantidad de reportes —e incluso institutos que generan publicaciones— que se refieren a contextos precisos del país, como lo muestran estudios recientes de Velasco (2021) y Zorrilla y Alfaro (2022).

Ese tipo de uso iluminativo permite identificar factores clave, los cuales sirven de referencia para la atención a la población migrante en edad escolar. En principio, se debe reconocer que son un grupo vulnerable entre los vulnerables, que proviene principalmente de poblaciones rurales y, en cualquiera de sus dos situaciones escolares, Estados Unidos o México, son educados y evaluados de manera homogénea en detrimento de su desarrollo (Franco, 2017; Velasco, 2021); además, representan el sector más excluido del sistema educativo, pues en el país solamente 18

por ciento de ellos asiste a la escuela (Franco, 2017; Román y Zúñiga, 2014). Adicionalmente, como lo muestran algunos autores, ser minoría migrante es incluso más limitante para el desarrollo educativo que ser pobre (Carrillo *et al.*, 2018; Hernández y Bazán, 2016).

Además de vulnerables, los migrantes en edad escolar son un grupo heterogéneo. En México se replica la desatención que sufren en Estados Unidos: hay quienes llegan por primera vez al país y otros que regresan habiendo nacido o residido previamente en él; están también quienes tienen doble nacionalidad y quienes eran ilegales, a veces con experiencia en la escuela, otras veces sin edad de cursarla o sin haber asistido regularmente. Incluso, lo más probable es que las escuelas desconozcan su situación, pues no se estudian sus expedientes ni sus historias y probablemente los profesores están poco capacitados para identificarlos, evaluarlos y apoyarlos en su transición de un plan de estudios a otro; por ejemplo, no hay programas que contemplen la transición de la alfabetización en inglés a la alfabetización en español, ni parece existir material escolar que contribuya a mitigar esos desafíos (Valdéz *et al.*, 2018; Velasco, 2021; Zorrilla y Alfaro, 2022; Zúñiga, 2015, 2013). Un ejemplo de ello es, como muestra la literatura (Román y Zúñiga, 2014; Smith, 2006, cit. en Velasco, 2021), que algunos maestros no sabían que tenían estudiantes con antecedentes escolares estadounidenses en sus aulas hasta que reprobaban repetidamente historia o español; también es probable que, aun identificándolos, a los profesores les hagan falta herramientas para trabajar con ellos.

Asimismo, los migrantes en edad escolar viven distanciados de su padre, de su madre, y a veces de ambos; esta situación de ruptura tiene efectos emocionales, principalmente cuando se trata de la madre (Zorrilla y Alfaro, 2022; Zúñiga, 2013) y es probable que no se puedan aminorar sin el trabajo compensatorio que hacen la escuela y la comunidad, pues éste puede ser más determinante que los

elementos individuales y familiares implicados en el aprendizaje, al menos en el nivel básico (Hernández y Bazán, 2016).

Una mejor comprensión del problema en documentos como la NPM, por tanto, alertaría a la escuela y a los actores educativos acerca de la relevancia de cuestiones como el perfil de los estudiantes, así como de la importancia de tener presente que su acción pedagógica puede ser fundamental para su permanencia e inclusión; nos referimos tanto a investigaciones como a otras evidencias que, desde la identificación de esos factores (grupo vulnerable, heterogéneo y en situación de ruptura emocional), informen el acompañamiento de los equipos de profesionales con los que cuentan las escuelas y las comunidades. Las políticas informadas por la mejor investigación disponible suelen contribuir a la equidad a favor de los grupos en desventaja (Whitinui *et al.*, 2015).

Además de ayudar a una mejor comprensión del problema y a identificar factores clave como los señalados, la progresión en las modalidades de uso conceptual permitiría desafiar nociones y propuestas establecidas, particularmente las que se refieren a los riesgos del uso simbólico y a una comprensión plana o incompleta del desafío, similar al uso instrumental; también contribuirían a delinear intervenciones que contemplen los aspectos mencionados sobre la situación y las características de los estudiantes migrantes internacionales. Las modalidades que se han referido son opciones de uso más complejas respecto a las que reporta la NPM y podrían sentar las bases de alternativas o intervenciones para la mejora de los programas y las prácticas correspondientes.

Para ello, el uso para identificar factores clave y delinear intervenciones podría complementarse con testimonios de los implicados,

principalmente de estudiantes migrantes. La investigación también ha contribuido a ello al mostrar que en la escuela se sienten frustrados y no reconocidos, e incluso mencionan que algunos maestros los llaman “mentirosos” o “tímidos” cuando no pueden realizar sus tareas escolares; piensan que sus habilidades son insuficientes y tienden a faltar a clases o dejar la escuela antes de que termine el año (Román y Zúñiga, 2014); sienten vergüenza y desprecio cuando los profesores se burlan de ellos delante de otros estudiantes; además, creen que en la escuela las autoridades saben de estos problemas, pero que no les importan, por ello manifiestan soledad e incompreensión; la indiferencia los hace sentir incompetentes y desmotivados (Valdéz *et al.*, 2018; Román y Zúñiga, 2014; Zorrilla y Alfaro, 2022; Zúñiga, 2015, 2013).

El desarrollo de este tipo de uso iluminativo en documentos normativos representaría una antesala a la construcción de intervenciones, porque informan los juicios de los actores educativos y permiten incorporar recomendaciones para la práctica. Para la comprensión de los desafíos y la búsqueda de alternativas es necesario que los documentos de política den constancia de haber analizado y utilizado la mejor investigación disponible. Las evidencias y la forma como se usan en la NPM apenas cumplen con esa premisa; por ello, aquí se desarrollaron las modalidades de uso de la investigación para enriquecer esa política. Se muestra cómo esos insumos pueden contribuir a una mejor comprensión del problema, al rediseño de programas y, eventualmente, a la mejora de las prácticas correspondientes. Conforme a las etapas del estudio, en el Cuadro 2 se sintetiza la progresión de las modalidades de uso de la investigación.

Cuadro 2. Cómo se usa y cómo puede mejorarse el uso de la investigación en la NPM

Fases	Uso
Cómo se usa	<p>Uso iluminativo Definir y alertar sobre el problema: Dar contenido al debate del desafío de la migración. Mostrar tendencias de los flujos migratorios. Delinear otros de desafíos implicados, aumento de las deportaciones, separación de familias e incremento de migrantes en edad escolar. Necesidad de que las políticas educativas y migratorias converjan. <i>Riesgo de uso simbólico.</i></p>
Cómo se puede mejorar el uso	<p>Uso iluminativo Identificación de factores clave: Causas de la migración asociadas a la supervivencia; auge del ambiente anti-inmigratorio; preocupante incremento de la migración y deportación de población en edad escolar. Migrantes en edad escolar como sector vulnerable, heterogéneo y en situación de ruptura emocional. Grupo más excluido del sistema escolar, entre otras razones por el desconocimiento de su situación. Identificar o delinear intervenciones: Hallazgos de la investigación pertinente y actual informan juicios y prácticas de los actores educativos. Conocimiento de factores clave que genera un precedente pedagógico para el apoyo y acompañamiento requeridos. Inhibición de algunas condicionantes del fracaso escolar. Mejora de la NPM y de otros documentos de política. Generación de insumos para que diferentes programas converjan. <i>Desafío de nociones o propuestas establecidas</i> <i>Superación del riesgo del uso simbólico.</i></p>

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES O AGENDA DE DISCUSIÓN

La NPM y las políticas de la educación podrían estar mejor fundamentadas desde la investigación, al menos documentalmente hablando. Existe información sobre cualquiera de los asuntos socialmente relevantes y el caso que aquí se discute no es la excepción. Organizaciones, centros de investigación y universidades han generado reportes durante las últimas décadas; a veces, incluso, se han duplicado esfuerzos. El uso que se observa en el documento que aquí se analizó podría desarrollarse aún más. Una buena parte de la investigación y de las evidencias que se han referido aquí contribuirían a mejorar y enriquecer ese documento de política.

Tales recursos e insumos tendrían que ser considerados en la discusión y en las prácticas

sobre asuntos de interés político y público; sin embargo, que sean tenidos en cuenta por los implicados en la toma de decisiones, la formulación y el diseño de políticas y programas no es algo sencillo, al contrario. Hay que tener presente que la cantidad, diversidad, naturaleza y propósito de esas fuentes las conocería quien haya estado implicado en su consulta o discusión, sea por su escolarización formal o por motivos de interés personal y profesional.

Aunque se trata de excepciones, algunos estudios han mostrado ejemplos de nexos entre algunos actores educativos, tomadores de decisiones y agentes educativos (Adedoyin, 2015; Lysenko *et al.*, 2014; Parrilla *et al.*, 2016). También existen vínculos institucionales que se concretan en la versión de la asesoría a dependencias públicas; de este tipo de nexos surgen algunas de las investigaciones comisionadas (Carden, 2009; Stubrin y Kababe, 2014)

y algunos de los vicios de la relación entre investigación y política, como la legitimación de iniciativas mediante la cooptación de investigadores. Sobre los vínculos y la investigación por encargo no se consultó información en el trabajo que aquí se reporta, aunque sí se puede inferir que quienes redactaron la NPM conocen fuentes pertinentes para la comprensión del desafío.

Para el estudio aquí reportado la cuestión radicaba en identificar las fuentes de evidencias y explicar cómo se han usado y cómo puede mejorarse su uso para una mejor definición del desafío, lo que implica la identificación de factores clave y de alternativas para atenderlo. En ese sentido, el trabajo muestra que la investigación y otras evidencias sí pueden recuperarse y desarrollarse para el propósito de mejorar la comprensión de los desafíos que enfrentan las políticas, aunque sea en el plano documental. Esa es la manera como la investigación puede contribuir (Brown, 2014; Cooper y Shewchuk, 2015; Nutley *et al.*, 2012 y 2009; Rickinson *et al.*, 2017).

Por ejemplo, en el caso de la escuela, el conocimiento de factores clave que aluden a la situación y sentimientos de los estudiantes migrantes sentaría un precedente pedagógico que podría repercutir en el apoyo y el acompañamiento requerido para su inclusión y la inhibición de una buena parte de las condicionantes del fracaso escolar (Carrillo *et al.*, 2018; Hernández y Bazán, 2016); para lograrlo hay que poseer y usar información e investigación pertinentes.

En el análisis de la NPM, el estudio corrobora hallazgos que Brown (2014), Nutley *et al.* (2012) y Rickinson *et al.* (2017) han mostrado respecto de la visión estrecha que se tiene acerca de las fuentes de evidencias que pueden tomarse en cuenta sobre asuntos de interés público en documentos de política; al profundizar en los insumos que podrían utilizarse, en el trabajo se identificaron y desarrollaron evidencias de cuatro tipos de fuentes. Respecto a cómo son utilizadas, el estudio muestra

también que se utilizan de manera poco compleja para definir el problema, lo cual es una alerta: lo que se encontró fue una suerte de amalgama de evidencias que mantiene latente el riesgo de uso simbólico. Por ello, aquí se identificaron factores clave relativos a la situación y características de los migrantes en edad escolar, lo que se asociaría a la configuración de alternativas; ambas son modalidades más elaboradas del uso de la investigación en documentos de política.

Aun así, no es posible establecer un vínculo directo entre la investigación publicada y el diseño de políticas y programas. Con las prácticas es todavía un poco más complejo. Lo que parece factible es comenzar a distinguir las fuentes y jerarquizarlas con base en su pertinencia, así como recomendar cómo podrían ser ponderadas para identificar y visibilizar iniciativas sobre temas socialmente deseables y de interés público, como la migración internacional. Clasificar la información disponible representa un avance para su potencial de análisis y uso en las políticas. Ese tipo de esfuerzos ya se han hecho en diferentes partes del mundo mediante breviaros de política y resúmenes de investigaciones, entre otros, no obstante que el tipo de repercusión siga siendo discreto.

En lo que concierne al desafío metodológico de investigar el uso, debido a su apreciación indirecta, éste se puede atenuar por medio de la revisión de documentos de política para así lograr mayor certidumbre respecto a si se utiliza la investigación y cómo. Lo anterior también se convierte en el parteaguas para informar las políticas desde la investigación. Hay investigación y evidencias que podrían consultarse, citarse y usarse en los documentos normativos, con el propósito de extender las posibilidades que tienen para comprender los desafíos y hasta para informar y orientar las prácticas; nos referimos a una gama del uso iluminativo que comience en delinear el problema, que progresivamente propicie la identificación de alternativas para atenderlo y que de esa manera contribuya a reivindicar el

sentido de mejora social que está implícito en la investigación educativa.

El uso de la investigación en la toma de decisiones y en documentos de política ha tenido cierto auge en las décadas recientes, incluso se ha constituido como un requerimiento desde los diferentes gobiernos, incluido el de México. Se trata, como en otros asuntos sociales y educativos, de cuestiones que se incrustan en el discurso sin debatirse ampliamente y, en ocasiones, hasta sin comprenderse lo suficiente. Tal incompreensión ha llevado, entre otros efectos, a que aparezcan vicios de la relación entre investigación y política. En el asunto de

la migración, por ejemplo, se ha alertado que desde las posiciones oficiales y gubernamentales se adoptan andamiajes conceptuales para generar credibilidad (Alba, 2009); uso que arbitrariamente oculta la falta de contenido y, ante su ausencia, busca aparentarlo. Así, se soslayan elementos esenciales de los desafíos públicos. El uso de la investigación en los documentos de política tendría que distanciarse de la utilización simbólica o del uso retórico y mostrar que las iniciativas están informadas, es decir, que hubo una evidente intención por hacer mejores políticas a partir de la investigación educativa disponible.

REFERENCIAS

- ADEDOYIN, Omobola O. (2015), “Barriers Inhibiting Utilization of Educational Research Findings within the School System: Views of Botswana junior secondary school teachers”, *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-9, en: <https://www.ijrhss.org/pdf/v2-i1/1.pdf> (consulta: 14 de mayo de 2022).
- AGUILAR-Forero, Nicolás y Gary Cifuentes (2021), “Maestros que investigan: un estatus en disputa”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 471, núm. 3, pp. 125-139. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300125>
- ALBA, Francisco (2009), “Migración internacional y políticas públicas”, en Paula Leite y Silvia E. Giorguli (coords.), *El estado de la migración. Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*, México, Conapo, pp. 23-45.
- BROWN, Chris (2014), “Advancing Policy Makers’ Expertise in Evidence-use: A new approach to enhancing the role research can have in aiding educational policy development”, *Journal of Educational Change*, vol. 15, núm. 1, pp. 19-36. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9224-7>
- CARDEN, Fred (2009), *Del conocimiento a la política. Máximo aprovechamiento de la investigación para el desarrollo*, Barcelona, Icaria.
- CARRILLO Álvarez, Elena, Mireira Civis Zaragoza, Andrés Blanch, Eudardo Longás Mayayo y Jordy Riera Romani (2018), “Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 75-94. DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201875944
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (Celade) (2018), *Informe de actividades del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía-División de Población de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL)*, en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43635-informe-actividades-centro-latinoamericano-caribenodemografia-celade-division> (consulta: 13 de abril de 2020).
- COOPER, Amanda y Samantha Shewchuk (2015), “Knowledge Brokers in Education: How intermediary organizations are bridging the gap between research, policy and practice internationally”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, núm. 118. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2355>
- FOREMAN-Peck, Lorraine y Christopher Winch (2010), *Using Educational Research to Inform Practice. A practical guide to practitioner research in universities and colleges*, Nueva York, Routledge.
- FRANCO, Martha Josefina (2017), “Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 705-728, en: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/32/32> (consulta: 14 de noviembre de 2020).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020), *Programa sectorial de educación 2020-2024*, México, SEP, en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024> (consulta: 4 de julio de 2021).

- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación (Segob) (2019), *Nueva política migratoria del gobierno de México 2018-2024*, México, Segob, en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/530166/Nueva_Politica_Migratoria_2018-2024.pdf (consulta: 4 julio de 2021).
- Gobierno de México-Segob/Conapo (2018), *Anuario de migración y remesas. México. 2018*, México, Segob/Conapo/Fundación BBVA Bacomer, en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/388361/Anuario_Migracion_y_Remesas_2018_ISSN.pdf (consulta: 4 de julio de 2021).
- GOODIN, Robert E. (2011), "The State of the Discipline", en Robert E. Goodin (ed.), *The Oxford Handbook of Political Science*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 3-57.
- HERNÁNDEZ Padilla, Eduardo y Aldo Bazán Ramírez (2016), "Efectos contextuales, socioeconómicos y culturales sobre los resultados de México en lectura en PISA 2009", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 79-95. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice.2016.14.2.005>
- Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) (2020), "Programa binacional de educación migrante México-Estados Unidos (PROBEM)", México, IME, en: <https://www.gob.mx/ime/acciones-y-programas/programa-binacional-de-educacion-migrante-probem-61464> (consulta: 14 de febrero de 2021).
- KABABE, Yamila (2014), "La interacción entre investigación y política: aproximaciones conceptuales", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 9, núm. 25, pp. 205-226, en: <https://www.redalyc.org/pdf/924/92429919013.pdf> (consulta: 14 de noviembre de 2021).
- KLEMPERER, Anne, Henno Theisens y Frans Kaiser (2003), "Dancing in the Dark. The relationship between policy research and policy making in Dutch higher education", en Mark B. Ginsburg y Jorge Gorostiaga (eds.), *Limitations and Possibilities of Dialogue among Researchers, Policymakers and Practitioners*, Nueva York, RoutledgeFalmer, pp. 37-59.
- LEVIN, Ben (2010), "Leadership for Evidence-informed Education", *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, vol. 30, núm. 4, pp. 303-315. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.497483>
- LYSENKO, Larysa V., Philip C. Abrami, Robert M. Bernard, Christian Dageais y Michel Janosz (2014), "Educational Research in Educational Practice: Predictors of use", *Canadian Journal of Education*, vol. 37, núm. 2, pp. 1-26, en: <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.2.06> (consulta: 8 de mayo de 2018).
- MOSES, Michele S. y Marina Gair (2003), "Ideology in Educational Research and Policy Making in the United States. The possibility and importance of transcendence", en Mark B. Ginsburg y Jorge Gorostiaga (eds.), *Limitations and Possibilities of Dialogue among Researchers, Policymakers and Practitioners*, Nueva York, RoutledgeFalmer, pp. 143-160.
- Moss, Gemma y Laura Huxford (2007), "Exploring Literacy Policy-making from the Inside Out", en Lesley Saunders (ed.), *Educational Research and Policy Making. Exploring the border country between research and policy*, Nueva York, Routledge, pp. 55-73.
- MURILLO Torrecilla, Francisco Javier, Haylen A. Perines Véliz y Lucía Lomba Portela (2017), "La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 3, pp. 183-200, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59794> (consulta: 13 de octubre de 2019).
- NUTLEY, Sandra, Isabel Walter y Huw T.O. Davies (2009), "Promoting Evidence-based Practice. Models and mechanisms from cross-sector review", *Research on Social Work Practice*, vol. 19, núm. 5, pp. 552-559. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049731509335496>
- NUTLEY, Sandra, Isabel Walter y Huw T.O. Davies (2012), *Using Evidence. How research can inform public services*, Chicago, Policy Press.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2020), "Informe sobre las migraciones en el mundo 2020", Ginebra, NU-OIM, en: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020> (consulta: 10 de noviembre de 2021).
- OPFER, V. Darleen, Tamara V. Young y Lance D. Fusarelli (2008), "Politics of Interest: Interest groups and advocacy coalitions in American education", en Bruce S. Cooper, James G. Cibulka y Lance D. Fusarelli (eds.), *Handbook of Education. Politics and Policy*, Nueva York, Routledge, pp. 195-216.
- PARRILLA Latas, Ángeles, Manuela Raposo-Rivas y Ma. Esther Martínez-Figueira (2016), "Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa", *Opción*, vol. 32, núm. 12, pp. 2066-2087, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903056> (consulta: 14 de agosto de 2018).
- PERINES Véliz, Haylen (2017), "Movilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica", *Páginas de Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 137-150. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1362>

- PETERS, Hans Peter (2008), "Scientific as Public Experts", en Massimiano Bucchi y Bryan Trench, B. (eds.), *Handbook of Public Communication of Science and Technology*, Londres, Routledge, pp. 131-146.
- RICKINSON, Mark, Judy Sebba y Anne Edwards (2011), *Improving Research through User Engagement*, Nueva York, Routledge.
- RICKINSON, Mark, Kate de Bruin, Lucas Walsh y Matthew Hall (2017), "What Can Evidence-use in Practice Learn from Evidence-use in Policy?", *Educational Research*, vol. 59, núm. 2, pp. 173-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304306>
- ROMÁN González, Betsabé y Víctor Zúñiga (2014), "Children Returning from the U.S. to Mexico: School sweet school?", *Migraciones Internacionales*, vol. 7, núm. 4, pp. 277-286, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15131361010> http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062014000200010&lng=es&tlng=en (consulta: 14 de noviembre de 2019).
- SÁNCHEZ-Santamaría, José y Oscar Espinoza (2015), "Evaluación de las políticas educativas desde la *informed-policy*: consideraciones teórico-metodológicas y retos actuales", *Foro de Educación*, vol. 13, núm. 19, pp. 381-405. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.017>
- SAUNDERS, Lesley (2007), "Go-betweenes, Gofers or Mediators? Exploring the role and responsibilities of research managers in policy organisations", en Lesley Saunders (ed.), *Educational Research and Policy Making. Exploring the border country between research and policy*, Nueva York, Routledge, pp. 106-126.
- STUBRIN, Lilia y Yamila Kababe (2014), "La interrelación entre la investigación científica y las políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación en la Argentina", *Redes*, vol. 20, núm. 39, pp. 73-103, en: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/58c0419f9d0d0.pdf> (consulta: 8 de abril de 2019).
- VALDÉZ Gardea, Gloria Ciria, Luisa Fabiola Ruiz Peralta, Óscar Bernardo Rivera García y Ramiro Antonio López (2018), "Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense", *Región y Sociedad*, vol. 30, núm. 72, pp. 1-30. DOI: <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>
- VANDERLINDE, Ruben y Johan van Braak (2010), "The Gap between Educational Research and Practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers", *British Educational Research Journal*, vol. 36, núm. 2, pp. 299-316, en: <http://www.jstor.org/stable/27823607> (consulta: 6 de febrero de 2015).
- VELASCO Zarate, Kalinka (2021), "Migración de retorno en México y su bilingüismo. Revisión de la literatura 2006-2018", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 23, pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.24320/revdie.2021.23.e04.3719>
- WEISS, Carol (1979), "The Many Meanings of Research Utilization", *Public Administration Review*, vol. 39, pp. 426-431. DOI: <https://doi.org/10.2307/3109916>
- WHITINIU, Paul, Onowa McIvor, Boni Robertson, Lindsay Morcom, Kimo Cashman y Veronica Arbon (2015), "The World Indigenous Research Alliance (WIRA): Mediating and mobilizing indigenous peoples' educational knowledge and aspirations", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, núm. 120, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2052>
- WHITTY, Geoff (2007), "Education(al) Research and Education Policy-making. Is conflict inevitable?", en Lesley Saunders (ed.), *Educational Research and Policy Making. Exploring the border country between research and policy*, Nueva York, Routledge, pp. 1-18.
- YURKOFKY, Maxwell M., Amelia J. Peterson, Jal D. Metha, Rebecca Horwitz-Willis y Kim M. Frumin (2020), "Research on Continuous Improvement: Exploring the complexities of managing educational change", *Review of Research in Education*, vol. 44, núm. 1, pp. 403-433. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>
- ZORRILLA, Daniel y Berenice Alfaro (2022), "Educación, derechos humanos y migración de retorno en México: el caso del estado de Hidalgo", *Diálogos sobre Educación*, año 13, núm. 25, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1126>
- ZÚÑIGA, Víctor (2013), "Migrantes internacionales en escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, en: <http://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/50> (consulta: 18 abril de 2019).
- ZÚÑIGA, Víctor (2015), "Niños y adolescentes separados de sus familias por la migración internacional: el caso de cuatro estados de México", *Estudios Sociológicos*, vol. 33, núm. 97, pp. 145-168. DOI: <https://doi.org/10.24201/ES.2015V33N97.20>

Alfabetización natural de los adolescentes en contextos locales

Factores vinculados

RUBÉN MARTÍNEZ GARCÍA* | M^a BELÉN CABALLO VILLAR**
ANDRÉS RIED LUCI***

El objetivo de este trabajo es analizar el grado de alfabetización de los adolescentes de la provincia de Pontevedra (Galicia-España) sobre la biodiversidad local, a través del estudio del influjo de las variables: ocio en contacto con la naturaleza, lugar de residencia, valores familiares, género y edad. A partir de un muestreo por cuotas cruzadas se aplicó un cuestionario elaborado *ad hoc* y se obtuvieron 683 casos válidos. Para el análisis de los datos se usaron pruebas no paramétricas y se realizó un análisis descriptivo. Se constata que el conocimiento de los adolescentes es limitado, que aquéllos que tienen más ocio en la naturaleza y habitan en zonas rurales identifican más especies y que la familia influye en este conocimiento. En síntesis, se enfatiza la importancia de educar y promover experiencias de ocio en la naturaleza para aumentar el conocimiento sobre la biodiversidad local, valorarla y protegerla.

The goal of this work is to analyze the degree of literacy in teenagers of the Pontevedra province (Galicia-Spain) regarding local biodiversity. We obtained this by studying the influence of the following variables: leisure related to contact with nature, place of residence, family values, gender, and age. Through a cross quota sampling we applied an ad hoc questionnaire and obtained 683 valid cases. To analyze our data, we used non-parametric tests and a descriptive analysis. We confirmed knowledge among teenagers is limited. Those with greater leisure time to spend in nature and those who live in rural zones identified more species. Family does have an influence on this knowledge. In short, this emphasized the importance of education and promoting leisure experiences within nature so as to increase, value and protect knowledge on local biodiversity.

Palabras clave

Conocimiento de especies
Contacto con la naturaleza
Ocio
Educación familiar
Alfabetización natural

Keywords

Knowledge of species
Contact with Nature
Leisure
Family education
Natural literacy

Recepción: 18 de mayo de 2021 | Aceptación: 29 de julio de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60538>

* Profesor de Educación Primaria en el Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Antonio Carpintero" (España). Doctor en Educación. Líneas de investigación: tiempos educativos y sociales; pedagogía del ocio y educación en la naturaleza. CE: ruben.martinez.garcia@usc.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0641-4023>

** Profesora titular de Pedagogía Social del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: pedagogía-educación social; políticas socioeducativas y desarrollo comunitario local; ciudades educadoras; tiempos educativos y sociales; pedagogía del ocio. CE: belen.caballo@usc.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8219-431X>

*** Profesor asociado de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Doctor en Ocio y Potencial Humano. Líneas de investigación: la experiencia de ocio al aire libre; sentidos del lugar; juego infantil; el ocio como factor de desarrollo humano. CE: andresried@uc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9757-851>

INTRODUCCIÓN¹

Existe una contundente evidencia científica de que las experiencias de ocio en contacto con la naturaleza (EOCN en adelante) proporcionan beneficios personales de orden fisiológico (Louv, 2011), psicológico (Wyles *et al.*, 2019), espiritual (Heintzman, 2010), social (Ried *et al.*, 2020), ambiental (Millennium Ecosystem Assessment, 2005), económico (Driver *et al.*, 1991) y pedagógico (Chawla, 2015), muy especialmente en la infancia y la adolescencia (Louv, 2018). Además, estas experiencias se han relacionado con el desarrollo de vínculos afectivos, identitarios y funcionales con los territorios donde se desarrollan y son fuente de conductas de aprecio, admiración, cuidado, protección y veneración de áreas verdes (Schroeder, 2007; Sobel, 2008); todos estos aspectos contribuyen a aumentar y desarrollar actitudes y conductas proambientales en los niños/as y adolescentes (Chawla, 2015; Collado y Corraliza, 2016).

En los últimos años, los estudios que han destacado las numerosas ventajas y oportunidades que este tipo de vivencias ofrecen a las personas, especialmente a la infancia y a la adolescencia, han aumentado considerablemente. En este sentido, diversos autores sugieren que tener experiencias en la naturaleza en las primeras etapas de la vida favorece una adultez más sana desde el punto de vista de la salud mental, coadyuva a una mayor percepción de bienestar general y contribuye a un mayor compromiso en la protección del medio ambiente (Chawla, 2020; Engemann *et al.*, 2019; Preuß *et al.*, 2019). Otras investigaciones también sugieren que el contacto y la simple visualización de la belleza natural desarrolla conductas y beneficios prosociales como empatía, generosidad, confianza y colaboración (Zhang *et al.*, 2014); e incluso se afirma que los beneficios reportados pueden percibirse

en ambientes urbanos con algunas “dosis” de naturaleza bastante acotadas (Cox *et al.*, 2017; Wyles *et al.*, 2019). Además, la percepción de estos beneficios genera, entre otros resultados, la edificación subjetiva de lugares que se constituyen en objeto de protección, recuperación de sus condiciones originales e incluso de devoción (Beery y Lekies, 2019; Ried *et al.*, 2020).

De particular interés es la revisión sistemática realizada por Kuo *et al.* (2019) respecto a los beneficios de las EOCN en el aprendizaje escolar de los niños y niñas, materializados en mejoras sustantivas en diferentes ámbitos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje. De forma sintética destacamos los siguientes: en primer lugar, beneficios en el alumnado, tales como mayor disposición a concentrarse, reducción del estrés, autodisciplina, compromiso y mejora de la condición física. En segundo lugar, mejoras en el contexto de aprendizaje, lo que incluye ambientes más tranquilos, silenciosos y con seguridad social; entornos más cooperativos y cálidos y ambientes autónomos. En tercer lugar, progresos en los logros académicos que se traducen en mejora de la retención de contenidos, en las pruebas estandarizadas, en lectura, matemáticas y en habilidades de escritura. Y en cuarto lugar, incremento del desarrollo personal en aspectos como las habilidades comunicativas, espaciales y de liderazgo, la resiliencia, el pensamiento crítico y la capacidad para la resolución de problemas.

“TRASTORNO POR DÉFICIT DE NATURALEZA” Y “EXTINCIÓN DE LA EXPERIENCIA”: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA

A la luz de los antecedentes presentados, es innegable que las EOCN constituyen una fuente relevante de beneficios personales y sociales,

¹ Este trabajo emana de la tesis doctoral: *Educación, ocio y espacios naturales: un estudio con el alumnado de Educación Secundaria de la provincia de Pontevedra*, defendida en la Universidad de Santiago de Compostela (España) en el 2019 y que obtuvo financiamiento externo por parte del Ministerio de Universidades en el marco del programa nacional de Formación del Profesorado Universitario (FPU).

por lo que su desarrollo supone una apuesta clara por el bienestar humano, especialmente durante las etapas de la infancia y la adolescencia. Sin embargo, en los últimos años ha emergido una creciente preocupación científica y social respecto al progresivo distanciamiento de los niños, niñas y adolescentes respecto del mundo natural (Chawla, 2020; Soga y Gaston, 2016). En el año 2005 el autor estadounidense Richard Louv acuñó el concepto de “trastorno por déficit de naturaleza” como una metáfora para poner de manifiesto los costes humanos y medioambientales que supone esta disminución de experiencias lúdicas de los menores en entornos al aire libre. En este sentido, las evidencias científicas que sustentan este “déficit de naturaleza” se han incrementado de forma progresiva en los últimos años, lo que demuestra cómo el sobreuso de la tecnología, la sobreprotección de los progenitores y la pérdida de hábitats naturales, entre otros factores, generan obstáculos o condiciones negativas para que la infancia y la adolescencia desarrolle experiencias de ocio en entornos naturales (Larson *et al.*, 2019; Louv, 2018; Skar *et al.*, 2016; Soga y Gaston, 2016).

Pero esta realidad no sólo imposibilita percibir los cuantiosos beneficios propios de las EOCN —a los que aludíamos anteriormente— sino que, además, contribuye a generar una desafección tan profunda con el mundo natural que dificulta la comprensión y la estima hacia el mismo por parte de los futuros adultos. A este respecto, Robert Michael Pyle (2003) acuñó la noción “extinción de la experiencia”, y la describió como un proceso que emerge cuando las especies comunes de plantas y animales (así como las características culturales, arquitectónicas, o cualquier manifestación de la diversidad, no solamente biológica) van desapareciendo de un entorno y de su cotidianeidad, de forma que la infancia y la adolescencia crecen habituados a su ausencia. Además, el sobreuso de las tecnologías está contribuyendo a que las vivencias vicarias alcancen un protagonismo cada vez

mayor en detrimento de las experiencias directas y primarias (Kellert, 2002). Al respecto, como sostiene Pyle (2011), esas experiencias superficiales nunca podrán suplir a las reales y, especialmente, a aquellas vinculadas con los espacios naturales. Así lo creía también Montessori (2007: 19) al afirmar que “ninguna descripción, ninguna imagen de ningún libro puede sustituir la imagen real de los árboles de un bosque y toda la vida que se desarrolla en su entorno”. Lo mismo considera Janis Dickinson, directora de Ciencia para Ciudadanos (un programa del Laboratorio de Ornitología de Cornell, Nueva York), al esgrimir que “pasar tiempo real en la naturaleza real, con sus ritmos, vistas, olores y sonidos, es algo que la tecnología puede facilitar, pero de ninguna manera sustituir” (Louv, 2011: 256). Y es que todo depende de cómo la concibamos o lo que suponga para nosotros: “vista como una amenidad, la naturaleza puede ser remplazada fácilmente por la tecnología. Vista como un vínculo esencial entre los humanos y otros seres vivos, el entorno natural no tiene sustituto” (Kaplan y Kaplan, 1989: 203).

Así las cosas, esta progresiva disminución de EOCN empuja a los más jóvenes a una comprensión mucho más limitada y sesgada del medio ambiente, lo que conduce a lo que se conoce como “analfabetismo ecológico” (Freire, 2011: 18). Este concepto alude a la incapacidad de percibir los estímulos provenientes de la naturaleza (sensibilidad a sonidos, olores... a su simple disfrute) y la falta de conocimientos básicos sobre ella. Precisamente, en relación a este analfabetismo, la British Nutrition Foundation (2014) efectuó un macro-estudio con más de 27 mil 500 niños/as y adolescentes de todo el Reino Unido sobre cuestiones alimentarias y obtuvo, entre otros muchos resultados, algunos impactantes: prácticamente un tercio del alumnado de educación primaria piensa que el queso proviene de las plantas; cerca de 20 por ciento de escolares de la misma etapa supone que los palitos de pescado proceden del pollo y uno de cada diez

adolescentes de educación secundaria considera que los tomates crecen bajo el suelo.

En una dirección similar, Hawken (2010) señala que los estadounidenses son capaces de identificar mil logos corporativos, pero son incapaces de reconocer diez especies vegetales autóctonas; mientras que Nabhan y Trimble (1994) afirman que los adolescentes de la ciudad de Los Ángeles identifican con mayor facilidad armas automáticas por el sonido que emiten sus disparos que un ave por su canto o a un mamífero por sus huellas. Por su parte, Balmford *et al.* (2002) descubrieron que los niños y niñas de educación primaria del Reino Unido son capaces de reconocer más personajes de la serie japonesa *Pokémon* que imágenes de animales locales. Y un informe del National Trust (2008) evidenció que uno de cada tres niños británicos es incapaz de reconocer una urraca y la mitad no sabe diferenciar una abeja de una avispa; sin embargo, nueve de cada diez identificaban un *dalek* (una raza extraterrestre ficticia de la serie británica *Dr. Who*).

Desde esta óptica, algunas de las consecuencias de esta progresiva extinción de la experiencia aluden a la imposibilidad de que los niños/as y adolescentes conozcan y aprecien su entorno, identifiquen la biodiversidad de su contexto local, generen vínculos afectivos e identitarios con los territorios que habitan y con el mundo natural, y perciban los beneficios de relacionarse con los espacios naturales (Skar *et al.*, 2016; Soga *et al.*, 2018). Es por ello que Soga *et al.* (2016) sugieren que esta rápida disminución del contacto diario de los menores con la naturaleza probablemente suponga una disminución gradual en el conocimiento, interés y aprecio por el mundo natural y los elementos que lo conforman, lo que podría suponer una amenaza para la protección del medioambiente (Evans, 2019).

Ante esta realidad, es indiscutible la importancia de ofrecer, a los más jóvenes, oportunidades para que puedan relacionarse con los espacios naturales durante sus tiempos de ocio, así como promover que entre sus

prácticas lúdicas cotidianas la naturaleza ocupe un lugar relevante (Martínez *et al.*, 2020; Rosa *et al.*, 2019). En esta tarea es necesario destacar el papel de la familia como agente que influye en las elecciones y preferencias de ocio de los menores (Sanz-Arazuri *et al.*, 2018); el núcleo familiar posee un gran potencial educativo en la formación y promoción de hábitos y patrones de ocio pues, aunque la forma de vivenciarlo puede ir cambiando a lo largo de la vida, la orientación de los progenitores es fundamental a la hora de construir itinerarios de ocio durante la infancia y la adolescencia (Valenzuela *et al.*, 2021). Así, las familias deben tomar conciencia de los beneficios y también de las consecuencias de la falta de experiencias de sus hijos e hijas con los entornos naturales, de ahí que deban favorecer y promover, desde edades tempranas, la relación con estos entornos durante sus tiempos libres con el fin de establecer itinerarios de ocio que sitúen la naturaleza como espacio de interés a lo largo de su ciclo vital. De hecho, autores como Broom (2017) o Chawla (2020), entre otros, ponen de relieve la importancia de la familia como agente impulsor de experiencias de ocio de los menores en espacios naturales y como promotora de interés hacia los mismos.

Con base en los planteamientos teóricos expuestos, el presente artículo persigue estudiar el grado de alfabetización de una muestra de adolescentes pontevedreses (Galicia-España) sobre la biodiversidad local, al analizar la influencia que la frecuencia de EOCN tiene en ello. Además, analizamos el influjo de otros factores, como el lugar habitual de residencia, la familia, el género y la edad.

METODOLOGÍA

El trabajo que presentamos se fundamenta en una metodología de investigación descriptiva tipo encuesta, dado que se seleccionó el cuestionario como instrumento de recogida de información. A continuación, exponemos su proceso de validación, los ítems seleccionados

para este artículo, la población, el proceso de selección de la muestra y el procedimiento de análisis de los resultados.

Instrumento de recogida de datos y proceso de validación

El instrumento empleado fue un cuestionario elaborado *ad hoc*, validado por juicio de expertos para garantizar su validez de contenido; concretamente se utilizó el método de agregados individuales (Corral, 2009). Tras diseñar y enviar el protocolo de evaluación del instrumento vía correo electrónico a 10 jueces con amplia experiencia en alguno de los distintos tópicos que conforman la investigación, se les solicitó que ofrecieran una valoración tanto cualitativa como cuantitativa de los ítems del cuestionario. En este último caso se analizó, desde un punto de vista estadístico, la pertinencia y la precisión de cada uno de ellos. En cuanto a la pertinencia, se calculó el índice de acuerdo entre los jueces, de manera que el grado de concordancia indicaría la confiabilidad de las valoraciones. Para ello, se hizo uso del modelo de Lawshe (1972), modificado por Tristán-López (2008), que consiste en la evaluación independiente de los ítems a partir de tres valoraciones: esencial, útil pero no esencial e innecesario.

Después de obtener la evaluación de los jueces con base en ese triple criterio, se analizó el número de coincidencias de la valoración “esencial”, con la expectativa de que hubiera un amplio acuerdo entre ellos. Para establecer este consenso, Lawshe (1972) plantea la razón de validez de contenido (CVR). En este sentido, y tras aplicar la modificación de Tristán-López (2008), la totalidad de los ítems lograron la validez de contenido mínima exigible (0.58). Por su parte, la validez global del instrumento obtuvo una puntuación de 0.94, lo que nos permite concluir que, en su conjunto, el cuestionario es pertinente, ya que supera ampliamente el mínimo de 0.58.

En lo que respecta a la precisión de los ítems, para su tratamiento estadístico recurrimos al

cálculo de descriptivos, tal y como han realizado otros autores (Sanz-Arazuri *et al.*, 2013). De esta forma, calculamos la media y la desviación típica de las valoraciones de cada juez para cada ítem con base en la siguiente escala: (1) nada preciso; (2) poco preciso; (3) bastante preciso; y (4) muy preciso. Se consideró que el punto de corte mínimo exigible de cada ítem sería de 3 puntos (bastante preciso) para no tener que recurrir a su eliminación o reformulación. Una vez efectuado el análisis se observó que todos los ítems alcanzaban el valor mínimo y que el instrumento presentaba, globalmente, una puntuación media de 3.81, lo que nos permite considerarlo preciso.

Cabe señalar que, al margen de las evaluaciones cuantitativas, se tuvieron en cuenta las valoraciones de carácter cualitativo. A este respecto, los jueces contaban con un espacio específico en la plantilla de evaluación para detallar aquello que consideraran pertinente. En este sentido, las sugerencias, en términos generales, se centraban en mejorar la presentación formal del instrumento, reformular su organización para facilitar y agilizar su lectura y mejorar la redacción de algunos ítems para evitar ambigüedades y que quedase claro lo que se perseguía. Además, y con el propósito de comprobar su funcionalidad, fue sometido a una prueba piloto que permitió garantizar su funcionamiento y calidad.

Ítems objeto de estudio

Una vez validado el instrumento se procedió al diseño final para quedar conformado finalmente por cinco bloques. En el presente artículo se presentan datos concernientes a ítems de tres de ellos.

- Del primer bloque, llamado “datos de identificación”, se tomaron los relativos al género (mujer-hombre), la edad y el lugar habitual de residencia (aldea, pueblo y ciudad).
- Del segundo bloque, llamado “ocio y contacto con la naturaleza”, se estudia-

ron los ítems 7.1 y 7.2, pertenecientes a la pregunta 7, y los ítems 8.1 y 8.2, pertenecientes a la pregunta 8. La única diferencia entre las preguntas 7 y 8 es que la primera se centra en los días lectivos (de lunes a viernes) y la segunda en los no lectivos (sábado y domingo). En concreto, los ítems 7.1 y 8.1 se centran en la frecuencia con la que los adolescentes desarrollan experiencias de ocio directas en entornos naturales (campos, ríos, bosques, montaña, fincas...) en días lectivos y no lectivos respectivamente, mientras que los ítems 7.2 y 8.2 preguntan sobre la frecuencia con la que los estudiantes van a ver o fotografiar animales, plantas o paisajes al aire libre, también entre semana y los fines

de semana. Para responder, se propuso una escala tipo Likert de cinco niveles: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre.

De este mismo bloque también se estudiaron los ítems 10.5 y 10.6, pertenecientes a la pregunta 10, los cuales aluden a la influencia de la familia en cuestiones vinculadas con la naturaleza. Concretamente el ítem 10.5 reza: “mi familia me anima a pasar tiempo en espacios naturales” y el 10.6: “alguien de mi familia me ha explicado o explica cosas sobre la naturaleza”. Ambos ítems se presentan con una escala Likert de cuatro niveles de gradación: “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

Figura 1. Imágenes de especies vegetales y animales presentadas en la hoja complementaria al cuestionario



Roble



Castaño



Tojo



Acebo



Erizo



Zorro



Petirrojo



Eucalipto



Helecho

Fuente: Pixabay (imágenes libres de derechos de autor).

- Del tercer bloque, titulado “ocio y parques naturales”, se tomaron los datos relativos a la pregunta 11. Dicho ítem está vinculado a una página complementaria al cuestionario en la que aparecen nueve imágenes a color: seis especies vegetales y tres especies animales (Fig. 1). Todas ellas representan especies ampliamente extendidas y conocidas en la comunidad autónoma de Galicia (España). Cada fotografía tiene asociado un número que las identifica, del 1 al 9. Así, la pregunta 11 requería que los adolescentes identificaran las distintas especies de flora y fauna y escribieran el nombre de cada una de ellas en su número correspondiente. Para ello se les mostró en un proyector cada una de las imágenes, asegurándonos que fuesen claramente identificables, y se les dieron dos minutos para dar respuesta a la pregunta a fin de evitar que pudieran copiarse entre ellos. Se admitían los nombres tanto en gallego como en castellano. Por su parte, esta pregunta fue analizada con base en tres posibilidades: el estudiante acierta, falla o no sabe/no contesta. Esto nos permitió establecer el número de aciertos en especies vegetales, de un lado, y de especies animales, de otro.

Población y muestra

Una vez validado el instrumento se aplicó a una muestra de estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato (BAC) de la provincia de Pontevedra² (Galicia, España). En España, la ESO abarca desde los 12 a los 16 años (cuatro cursos) y el BAC desde los 16 a los 18 años (dos cursos). Así pues, y según datos del Ministerio de Educación español, la población de referencia para el

curso académico 2016-2017 fue de 46 mil 857 sujetos. Por tanto, a partir de dicha población, debíamos cubrir una muestra mínima de 652 estudiantes con un margen de error de 3.8 por ciento y un nivel de confianza de 95 por ciento, dado el supuesto de $p=q=0.5$. Para alcanzar dicho número se optó por un muestreo por cuotas cruzadas con afijación proporcional por cada uno de los estratos establecidos, que son los que se presentan a continuación:

- a) Grado de urbanidad de los municipios de la provincia de Pontevedra establecido por el Instituto Galego de Estatística (IGE) para el año 2016; se divide en zona densamente poblada (ZDP), zona intermedia poblada (ZIP) y zona poco poblada (ZPP).
- b) Etapa educativa: educación secundaria obligatoria y bachillerato. En las dos etapas trabajamos con los cursos impares (1º y 3º de ESO y 1º de BAC).

Con relación a esta última cuestión, es preciso destacar que se optó por no acudir a la totalidad de los cursos de las citadas etapas educativas a fin de evitar la sobrecarga de los centros escolares a la hora de solicitar su colaboración en el proyecto. A ello se sumó el hecho de que resulta complejo acceder al segundo curso de bachillerato dada la premura con la que los docentes deben impartir los contenidos del currículo y, por tanto, debido a las peculiaridades de dicho nivel, previo al acceso a la universidad. Sin embargo, desde un punto de vista metodológico, la elección de cursos impares no constituye un inconveniente destacable, pues así obtuvimos una adecuada radiografía de ambas etapas educativas al haber en las aulas alumnado de todas las edades que abarcan la población objeto de estudio. Además, a fin de disminuir al máximo posible los

² Pontevedra es una de las cuatro provincias de la comunidad autónoma de Galicia (España). Cuenta con un total de 942 mil 665 habitantes (Instituto Galego de Estatística, 2019), de los que poco más de 40 por ciento se concentra en las ciudades de Vigo (295 mil 364 habitantes) y Pontevedra (83 mil 029 habitantes). Posee un territorio de 4 mil 495 km² y tanto en el litoral como en el interior de la provincia existen cuantiosas zonas con reconocimiento de espacios naturales con diferente grado de protección. Ver: <https://www.ige.gal/web/index.jsp?idioma=gl> (consulta: 2 de mayo de 2023).

sesgos, siempre que fue posible se realizó aleatoriamente la selección de las aulas en los centros participantes. Asimismo, se seleccionaron centros educativos tanto de la costa como del interior, teniendo en cuenta su titularidad (pública y privada/concertada). En este último caso, en Galicia, de forma aproximada, de cada tres centros, dos son públicos.

Al finalizar el trabajo de campo se obtuvo un total de 683 cuestionarios válidos (Tabla 1),

que es un número ligeramente superior a la muestra teórica calculada (652). Con ello el error muestral también fue ligeramente inferior al inicialmente establecido (3.7 vs. 3.8 por ciento). La aplicación de los cuestionarios se realizó en el año 2017 y se efectuó de modo guiado dentro de las aulas.

Un 52.9 por ciento de la muestra eran chicas (n=361) y 47.1 por ciento chicos (n=322). Por su parte, la media de edad fue de 14.28 años (SD=1.820).

Tabla 1. Constitución definitiva de la muestra tras el trabajo de campo (2017)

Zonas	ESO				BAC		Total	Total %
	1º ESO	%	3º ESO	%	1º BAC	%		
ZDP	101	14.8	108	5.8	78	11.4	287	42
ZIP	130	19	107	5.7	74	10.9	311	45.6
ZPP	35	5.1	34	5	16	2.3	85	12.4
Total	266	38.9	249	6.5	168	24.6	683	100

Fuente: elaboración propia.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se recurrió al SPSS, versión 22 para Windows. Se hizo uso de pruebas no paramétricas; concretamente para la comparación entre muestras independientes se empleó la prueba *U* de Man-Whitney; para la comparación entre tres muestras independientes (aldea, pueblo, ciudad), la prueba de Kruskal-Wallis; y para el grado de asociación lineal (positiva y negativa) entre dos variables se recurrió al coeficiente de correlación de Spearman. Asimismo, se muestran estadísticos de tendencia central y variabilidad, así como porcentajes y frecuencias para los análisis descriptivos.

RESULTADOS

Comenzamos estudiando el grado de conocimiento de los adolescentes encuestados sobre distintas especies vegetales y animales

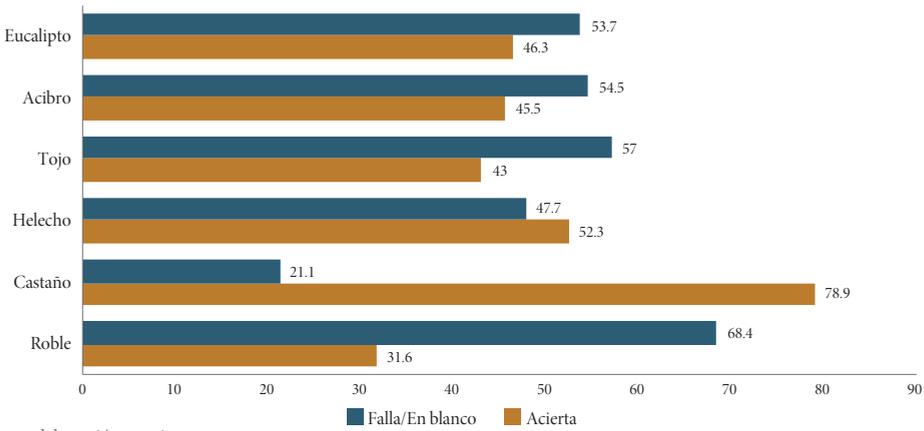
habituales en Galicia. Concretamente analizamos si son capaces de identificarlas tras verlas en una imagen. Los resultados relativos a los datos correspondientes a las especies vegetales se presentan en la Gráfica 1.

Tal y como revela la Gráfica 1, a primera vista se evidencia un desconocimiento notable de las especies vegetales presentadas. La que menos identifican es el roble, pues menos de un tercio de la muestra fue capaz de nombrarlo correctamente a pesar de ser uno de los árboles autóctonos más emblemáticos de Galicia. Le siguen con porcentajes muy parejos el tojo, el acebo y el eucalipto,³ identificado adecuadamente por 43, 45.5 y 46.3 por ciento de la muestra, respectivamente. Tan sólo el helecho (52.3 por ciento) y el castaño (78.9 por ciento) fueron reconocidos de forma correcta por más de la mitad de la muestra.

Por otra parte, y en términos de conjunto, en la Tabla 2 presentamos la frecuencia del

³ Si bien el eucalipto no es una especie autóctona de Galicia, su presencia está muy extendida en la superficie forestal, lo que motivó nuestra decisión de escogerla, pues se esperaba que fuese reconocida por un amplio número de estudiantes.

Gráfica 1. Identificación de especies vegetales de Galicia por parte de los estudiantes (%)



Fuente: elaboración propia.

número de aciertos, el porcentaje, la media y la desviación típica. Como se observa, la media de aciertos apenas alcanza a la mitad de las especies, lo cual revela que los adolescentes

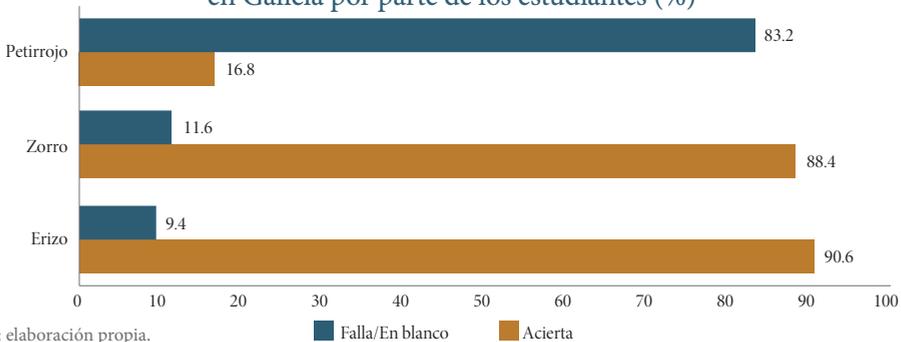
encuestados no cuentan con un conocimiento adecuado de algunas de las especies vegetales más destacadas de la comunidad en la que habitan.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica) sobre los aciertos de especies vegetales de Galicia

Aciertos	N	%	Media (\bar{x})	Desviación típica (σ)
0	45	6.6	2.9854	1.75637
1	118	17.3		
2	133	19.5		
3	120	17.6		
4	113	16.5		
5	81	11.9		
6	73	10.6		
Total	683	100		

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Identificación de especies animales habituales en Galicia por parte de los estudiantes (%)



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, también analizamos si los adolescentes son capaces de identificar tres animales muy comunes en Galicia y fácilmente visibles en cualquier zona rural (Gráfica 2).

Si bien el número de animales estudiado es reducido en comparación a las plantas, en general se observa un conocimiento mayor de

los primeros (Gráfica 1 y Tabla 3). A excepción del petirrojo, que sólo fue identificado correctamente por 16.8 por ciento de la muestra, los otros dos animales fueron reconocidos por la gran mayoría; no obstante, únicamente 14.9 por ciento fue capaz de nombrar correctamente los tres animales presentados.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica) sobre los aciertos de especies animales de Galicia

Aciertos	N	%	Media (\bar{x})	Desviación típica (σ)
0	9	1.3	2.0059	0.56534
1	80	11.8		
2	492	72		
3	102	14.9		
Total	683	100		

Fuente: elaboración propia.

Tras conocer el grado de alfabetización de los adolescentes analizamos la posible influencia de desarrollar experiencias de ocio en la naturaleza. Para ello aplicamos el coeficiente de correlación de Spearman y confirmamos que existe una asociación altamente

significativa y positiva ($p < 0.001$) entre la frecuencia de experiencias directas en espacios naturales y el grado de alfabetización natural vinculado a las especies vegetales, aunque no existe correlación con las especies animales ($p > 0.05$) (Tabla 4).

Tabla 4. Correlación entre la identificación de especies vegetales y animales de Galicia y la frecuencia de experiencias de ocio directas en la naturaleza (r de Spearman)

Frecuencia de experiencias de ocio directas en contacto con la naturaleza		Aciertos especies vegetales	Aciertos especies animales
		r	r
Pasar tiempo de ocio en espacios naturales (campos, bosques...)	Entre semana	0.234***	0.046
	Fines de semana	0.267***	0.036
Ir a ver o fotografiar animales y paisajes al aire libre...	Entre semana	0.209***	0.030
	Fines de semana	0.201***	-0.004

*** $p < 0.001$

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, también nos interesaba conocer si existen diferencias significativas en la capacidad de los adolescentes para reconocer la biodiversidad local en función de su lugar habitual de residencia. Para ello aplicamos

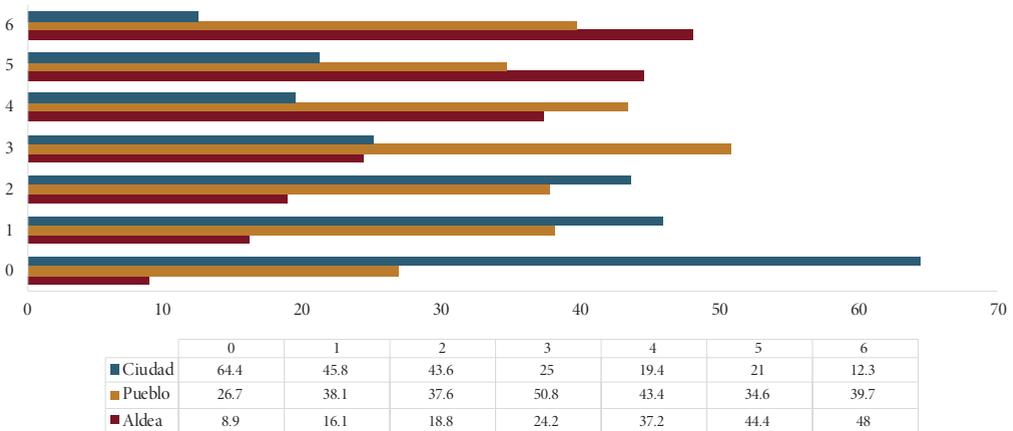
la prueba de Kruskal-Wallis y constatamos diferencias altamente significativas en el conocimiento de especies vegetales, ya que los estudiantes que habitan en entornos rurales las reconocen en mayor medida ($\chi^2 = 78.852$;

$p < 0.001$), aunque —como en el caso anterior— estas diferencias no existen respecto de las especies animales ($\chi^2 = 3.539$; $p > 0.05$).

Tras aplicar la prueba U de Mann-Whitney, en la comparativa entre pares de categorías encontramos, para el caso de las especies vegetales, que las diferencias significativas radican entre los tres lugares de residencia (aldea y pueblo: $Z = -4.404$; $p < 0.001$; aldea y ciudad:

$Z = -8.532$; $p < 0.001$ y pueblo y ciudad: $Z = -5.547$; $p < 0.001$). Así, se evidencia que los adolescentes que viven en aldeas identifican significativamente más especies que los que viven en pueblos y ciudades y, a su vez, los adolescentes que residen en pueblos también reconocen significativamente más especies que aquellos que viven en zonas urbanas (Gráfica 3).

Gráfica 3. Comparación entre el número de especies vegetales identificadas por los estudiantes y su lugar de residencia (%)



Fuente: elaboración propia.

También estudiamos la posible influencia que ejerce la familia en el conocimiento de los adolescentes sobre la biodiversidad local. Comenzamos analizando si el ítem del cuestionario que alude a un contacto vicario con el medio natural (“mi familia me explica o ha explicado cuestiones relacionadas con la naturaleza”) se asocia a un mayor conocimiento de las especies. En este sentido, tras aplicar el coeficiente de correlación de Spearman confirmamos la existencia de una asociación altamente significativa y positiva para el caso de la flora ($r = 0.159$; $p < 0.001$) y muy significativa y positiva para la fauna ($r = 0.111$; $p < 0.01$). Esto es, cuantas más explicaciones ofrecen las familias a sus hijos e hijas sobre la naturaleza, mayor es su conocimiento sobre las plantas y los animales. Por su parte, cuando analizamos el ítem que alude a la familia como agente que

promueve en sus descendientes experiencias directas en la naturaleza (“mi familia me anima a pasar tiempo en espacios naturales”), no se evidencia una asociación significativa en el caso de la identificación de especies animales ($r = -0.030$; $p > 0.05$), pero sí para el caso de especies vegetales, la cual es positiva ($r = 0.111$; $p < 0.01$). En otras palabras, cuando el núcleo familiar insta a los menores a disfrutar de los espacios naturales, éstos reconocen en mayor medida las plantas presentadas.

Finalmente resulta de interés explorar la posible influencia de variables demográficas en el grado de alfabetización natural, concretamente del género y la edad. En el caso del género, y tras aplicar la prueba U de Mann-Whitney, se revela que en nuestra muestra no existen diferencias significativas en el conocimiento de especies vegetales ($Z = -0.705$;

$p > 0.05$), ni tampoco animales ($Z = -0.078$; $p > 0.05$). Por su parte, el coeficiente de correlación de Spearman evidencia que la edad sí presenta una asociación altamente significativa y positiva con la identificación de las plantas ($r = 0.195$; $p < 0.001$), aunque no con la identificación de los animales ($r = 0.066$; $p > 0.05$). En este sentido, a mayor edad, más especies de flora identifican los adolescentes.

DISCUSIÓN

Los datos del estudio aquí presentado ponen de manifiesto que los adolescentes encuestados presentan un conocimiento limitado de la biodiversidad local, lo que refuerza lo constatado por otras investigaciones (Balmford *et al.*, 2002; Lisewski-Hobson y Watkin, 2019). Detectamos que este desconocimiento es especialmente destacable en el caso de las especies vegetales, en sincronía con los hallazgos de otros trabajos que también han revelado una mayor capacidad de los menores para identificar especies animales (Balding y Williams, 2016; Díez *et al.*, 2018; Wandersee y Schussler, 2001).

No obstante, resulta de interés destacar que ese mayor conocimiento de especies faunísticas suele ir asociado a una mayor capacidad para identificar animales exóticos y carismáticos que animales nativos y autóctonos (Ballouard *et al.*, 2011; Genovart *et al.*, 2013), toda vez que las representaciones de naturaleza que ofrecen los diferentes medios (televisión, Internet, publicaciones...) se centran especialmente en los primeros (Selhub y Logan, 2013). En este sentido, cabría preguntarse “¿qué importancia tiene la extinción del cóndor o el albatros para un niño que nunca ha visto un gorrión?” (Pyle, 2003: 207).

Esta realidad tiene una importancia indiscutible, pues puede conducir a que los/las niños/as y adolescentes sean más proclives a proteger especies foráneas que aquéllas que se encuentran en su propio entorno (Ballouard *et al.*, 2011). Por ello, cuando nos referimos a la capacidad de los niños/as menores para

reconocer especies animales locales ésta es mucho más escasa, lo que nos permite sugerir que su conocimiento sobre la fauna también tiende a ser limitado (Hooykaas *et al.*, 2019).

Sin duda, desde una perspectiva ambiental, este analfabetismo generalizado por parte de los más jóvenes es preocupante, pues las personas tienden a implicarse en aquello que conocen, lo que redundaría en que es menos probable que se involucren en la protección de aquellas especies de las que carecen de conocimientos (Schlegel y Rupf, 2010). De hecho, y a pesar de que la alfabetización natural es multifactorial, todo apunta a que la identificación de especies es un elemento fundamental (Pilgrim *et al.*, 2008). Así, distintos investigadores han constatado que las personas con un alto conocimiento sobre biodiversidad muestran una mayor disposición a proteger el medioambiente (Hosaka *et al.*, 2017). Tanto es así que algunos autores sugieren que cuando las personas son capaces de identificar una especie, su relación con ella tiende a ser más respetuosa (Mohneke *et al.*, 2016). Sin embargo, no se trata, tal y como argumenta Katia Hueso, de ser expertos en biodiversidad, “pero sí de aprender a identificar las especies más comunes, a conocer características que las hacen únicas, curiosas, interesantes, a entender las relaciones que hay entre ellas...” (Hueso, 2017: 174).

En cuanto a la frecuencia de EOCN, nuestros datos revelan que los adolescentes que tienen más vivencias de ocio en entornos naturales identifican en mayor medida las especies vegetales locales, lo que concuerda con otros trabajos que sugieren que disfrutar de los espacios naturales contribuye a aumentar el conocimiento de la biodiversidad (Coldwell y Evans, 2017; Gerl *et al.*, 2021; Hooykaas *et al.*, 2019; Hooykaas *et al.*, 2020). No obstante, nuestros datos no arrojaron esta asociación cuando nos referimos a las especies animales, de tal forma que tener vivencias de ocio en la naturaleza no se asoció a una mayor capacidad para identificarlas. Una posible explicación podría ser la tesis de Wandersee y Schussler (2001)

según la cual las especies animales ocupan un lugar mucho más protagónico que las vegetales en nuestra vida cotidiana. Estos investigadores arguyen que en el ámbito escolar, por ejemplo, existe un claro enfoque zocéntrico; que los documentales y los programas sobre naturaleza tienden a priorizar la fauna en detrimento de la flora; y que, en general, se tiende a considerar que las plantas son menos importantes que los animales. Con base en ello acuñaron el término *plant blindness*, o ceguera vegetal, para aludir a la incapacidad de las personas para percibir y apreciar estas especies vivas. Desde esta óptica, podría ser comprensible que las experiencias de ocio directas en la naturaleza no se asocien necesariamente a un mayor conocimiento de la fauna, pues el acercamiento vicario a este tipo de especies (lecturas de libros, documentales, explicaciones en clase, libros de texto...) podría ser suficiente porque se centran mayoritariamente en ellas. Por el contrario, y tal y como indican los autores anteriormente señalados, relacionarse con la naturaleza sí es una estrategia con un gran potencial para aumentar el conocimiento sobre especies vegetales; tanto es así que consideran que la desconexión de la población con el medio natural es uno de los principales factores que contribuyen a esta ceguera vegetal.

Por su parte, se hallaron diferencias significativas en el grado de alfabetización de los menores en función de su lugar habitual de residencia, lo que, *a priori*, sería esperable, dadas las mayores oportunidades que ofrecen los entornos rurales para relacionarse con la naturaleza (Chawla, 2020; Colléony *et al.*, 2020). Sin embargo, como en el caso anterior, estas diferencias se encontraron únicamente en torno a las especies vegetales, lo que revela que los adolescentes que habitan en el contexto rural muestran un mayor conocimiento de la flora local. Estos datos sintonizan con los ofrecidos por Laaksoharju y Rappe (2010), quienes también constataron un mayor conocimiento de las plantas por parte de los menores que habitan en zonas rurales, lo que indica que este

tipo de hábitat podría favorecer la alfabetización en cuestiones de biodiversidad (Yu, 2014). En cuanto a la ausencia de diferencias significativas para el caso de las especies faunísticas, volvemos a atribuirlo, presumiblemente, a lo señalado en el párrafo precedente, ya que nuestros datos van en la misma línea que los constatados por Gerl *et al.* (2021), quienes tampoco encontraron diferencias en el conocimiento de animales en función del hábitat de residencia.

Mención especial merece el hallazgo de que la familia influye en el grado de conocimiento natural de los menores, directa e indirectamente. En este sentido, nuestros datos evidencian dos cuestiones relevantes: en primer lugar, la importancia que adquiere el núcleo familiar a la hora de educar sobre biodiversidad, pues se constató una mayor capacidad de los adolescentes para identificar especies, tanto animales como vegetales, cuando sus familias les instruyen sobre cuestiones relacionadas con la naturaleza. Estos datos van en la misma línea que los aportados por autores como Tarłowski (2019) o Türkmen y Kaya (2019); así como respecto del influjo que ejerce la familia a la hora de fomentar en sus hijos e hijas el desarrollo de experiencias de ocio en la naturaleza (Broom, 2017; Chawla, 2020; D'Amore y Chawla, 2020), pues incide en un mayor conocimiento sobre las especies vegetales. Sin embargo, y en coherencia con nuestra línea argumental, no se identificó un mayor conocimiento de especies animales, lo cual vuelve a reforzar la idea de que las experiencias directas tienen una influencia mayor en el conocimiento de la flora que de la fauna, posiblemente, y tal y como ya argumentamos, a causa de la primacía de esta última en las experiencias cotidianas de carácter vicario (Wandersee y Schussler, 2001).

Con relación a la variable género, nuestra investigación no revela diferencias significativas entre chicos y chicas, lo que contradice lo constatado por otros autores que sí las han hallado, tanto para el caso de la flora como de la fauna; en estos estudios fueron las mujeres

las que identificaron un mayor número de especies vegetales (Gatt *et al.*, 2007) y animales (Nates y Lindemann-Mathies, 2015). No obstante, otros estudios encontraron lo contrario, esto es, que tanto los niños como los hombres adultos revelan un mayor conocimiento que las mujeres en cuanto a plantas y animales (Peterson *et al.*, 2017). Todo lo anterior pone de manifiesto una falta de consenso en la literatura sobre la influencia del género en la identificación de la biodiversidad.

Por su parte, nuestros datos evidencian que a mayor edad se posee un mayor conocimiento de la flora, lo que también ha sido corroborado por otros autores (Gatt *et al.*, 2007). Sin embargo, no encontramos esta asociación para el caso de las especies animales, contrariamente a las investigaciones de Hooykaas *et al.* (2019) y Randler (2010) en las que, a mayor edad, mayor era el conocimiento sobre la fauna.

A pesar de las aportaciones presentadas en los párrafos precedentes, es necesario tener en cuenta algunas limitaciones a la hora de interpretar los datos. En primer lugar, el muestreo seleccionado fue de tipo no probabilístico, concretamente de cuotas cruzadas, lo que impide la generalización de los datos; no obstante, el método de cuotas facilita que la muestra se acerque lo máximo posible a la representatividad de la población, misma que puede llegar a tener, según algunos autores, las mismas virtudes que un muestreo probabilístico (Sabariego, 2014). Esto, sumado al riguroso diseño metodológico seguido, nos permite considerar que nuestros datos, aun tomándolos con prudencia, facilitan una buena radiografía de la población objeto de estudio. En segundo lugar, el reducido número de especies animales presentadas en relación con las vegetales nos obliga a tomar con cautela los resultados comparativos; sin embargo, creemos que sirven como punto de partida para futuras investigaciones. En tercer lugar, los hallazgos de este trabajo se concretan en un contexto específico: la provincia de Pontevedra (Galicia-España); no obstante, el resto de

Galicia cuenta con características territoriales muy similares, por lo que podríamos suponer que, si ampliáramos la investigación al resto de la comunidad, los resultados no diferirían demasiado. En la misma línea, cabría preguntarse sobre las posibles diferencias en los resultados en relación con otros contextos con características territoriales más dispares (por ejemplo, otras comunidades autónomas de España, o incluso otros países). A este respecto, la literatura científica revela que el déficit de naturaleza y sus consecuencias (entre ellas el analfabetismo ecológico) es un fenómeno global que se da especialmente en las grandes ciudades. Así, al haberse realizado la investigación en Pontevedra (Galicia-España), que cuenta, como el resto de Galicia, con un gran número de espacios naturales protegidos y una fuerte cultura rural, y al haberse obtenido resultados en los que se revela un conocimiento limitado de los adolescentes sobre biodiversidad, especialmente vegetal, podríamos inferir que en aquellos contextos más urbanizados, como las grandes ciudades, el desconocimiento podría ser aún mayor.

CONCLUSIONES

En síntesis, y al margen de las limitaciones, nuestro estudio sugiere que la progresiva desvinculación de los más jóvenes con la naturaleza podría guardar una estrecha relación con una menor alfabetización de la biodiversidad local, muy especialmente de las especies vegetales, lo que se relaciona con una desafección profunda con el territorio y, en particular, con el mundo natural. Desde esta perspectiva, consideramos que nuestro trabajo supone un aporte de interés a la literatura sobre la potencialidad de las experiencias de ocio en contacto con la naturaleza como promotoras de la alfabetización natural de los más jóvenes. Y es que, si bien existe una amplia variedad de estudios sobre el papel del ocio en entornos naturales en el desarrollo de una mayor conexión emocional con la naturaleza (por ejemplo,

Martínez *et al.*, 2020) o en el desarrollo de actitudes y conductas proambientales (por ejemplo, Chawla, 2015), son escasos aquéllos que analizan específicamente la relación entre la experiencia de ocio en la naturaleza y el grado de alfabetización natural de los menores.

En este sentido, lejos de ser una cuestión baladí, este desconocimiento del que venimos hablando revela que el distanciamiento social con la naturaleza podría traer consigo impactos negativos para el medioambiente (Evans, 2019) y, por ende, podría amenazar los esfuerzos, tanto presentes como futuros, de conservación de la naturaleza (Rozzi, 2013). Esta realidad, sin duda, supone una preocupación ética y política urgente para nuestras sociedades y plantea un desafío para los conservacionistas, educadores ambientales y los profesionales de la educación en general, quienes deben buscar estrategias que contribuyan a mejorar la alfabetización de los más jóvenes en cuestiones de biodiversidad local.

Una de esas estrategias tendría que concretarse en el terreno de la educación escolar por medio de un mayor impulso a las experiencias educativas al aire libre, como salidas de campo, visitas a espacios naturales protegidos, cultivo de huertos escolares, clases en el propio entorno natural, patios de colegio naturalizados, entre otras. Todas estas iniciativas, sin embargo, están poco desarrolladas, o al menos no lo suficiente, a pesar de poseer un gran potencial educativo.

Otra estrategia debería enfocarse en el terreno de la educación del ocio infantil, en el sentido de fomentar experiencias al aire libre y en contacto con la naturaleza. Además de contribuir a una mayor relación de los menores con los espacios verdes, se estará contribuyendo a que desarrollen apego emocional por estos entornos, que es, junto con los componentes cognitivos, un aspecto crucial en el desarrollo de actitudes y conductas proambientales futuras (Collado y Corraliza, 2016). Para ello, la administración local, el tejido asociativo y las propias familias deberían impulsar este tipo de vivencias para así facilitar oportunidades para que la infancia y la adolescencia puedan relacionarse con los entornos naturales. Por ejemplo, se podrían incorporar más zonas verdes en las ciudades y aminorar la sobreprotección de los niños y niñas por parte de los progenitores, así como dotarlos de más tiempo libre, ya que actualmente están sobrecargados de actividades institucionalizadas y muchas veces sometidos a los asfixiantes ritmos de los adultos. Otra estrategia sería limitar el sobreuso de las tecnologías electrónicas.

Estrategias como éstas no sólo suponen beneficios relevantes para el bienestar humano, sino que también cuentan con un enorme potencial de formación de ciudadanos conscientes del valor de su territorio, comprometidos con la sustentabilidad y supervivencia planetaria.

REFERENCIAS

- BALDING, Mung y Kathryn J.H. Williams (2016), "Plant Blindness and the Implications for Plant Conservation", *Conservation Biology*, vol. 15, núm. 6, pp. 1192-1199.
- BALLOUARD, Jean Marie, François Brischoux y Xavier Bonnet (2011), "Children Prioritize Virtual Exotic Biodiversity over Local Biodiversity", *Plos One*, vol. 6, núm. 8, pp. 1-8.
- BALMFORD, Andrew, Lizzie Clegg, Tim Coulson y Jennie Taylor (2002), "Why Conservationists should Heed Pokémon", *Science*, vol. 295, núm. 5564, p. 2367.
- BEERY, Thomas H. y Kristie S. Lekies (2019), "Childhood Collecting in Nature: Quality experience in important places", *Children's Geographies*, vol. 17, núm. 1, pp. 118-131. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1463431>
- British Nutrition Foundation (2014), *National Pupil Survey 2014. UK Survey Results*, en: https://www.nutrition.org.uk/attachments/698_UK%20Pupil%20Survey%20Results%202014.pdf (consulta: 4 de abril de 2021).

- BROOM, Catherine (2017), "Exploring the Relations between Childhood Experiences in Nature and Young Adults' Environmental Attitudes and Behaviors", *Australian Journal of Environmental Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 34-47.
- CHAWLA, Louise (2015), "Benefits of Nature Contact for Children", *Journal of Planning Literature*, vol. 30, núm. 4, pp. 433-452. DOI: <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- CHAWLA, Louise (2020), "Childhood Nature Connection and Constructive Hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss", *People and Nature*, vol. 2, núm. 3, pp. 619-642. DOI: <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>
- COLDWELL, Deborah F. y Karl L. Evans (2017), "Contrasting Effects of Visiting Urban Greenspace and the Countryside on Biodiversity Knowledge and Conservation Support", *Plos One*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-18.
- COLLADO, Silvia y José Antonio Corraliza (2016), *Conciencia ecológica y bienestar en la infancia*, Madrid, CCS.
- COLLÉONY, Agathe, Ronit Cohen-Seffer y Assaf Shwartz (2020), "Unpacking the Causes and Consequences of the Extinction of Experience", *Biological Conservation*, vol. 251, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2020.108788>
- CORRAL, Yadira (2009), "Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos", *Revista Ciencias de la Educación*, vol. 19, núm. 33, pp. 228-247.
- COX, Daniel T.C., Hanna L. Hudson, Danielle F. Shanahan, Richard A. Fuller y Kevin J. Gaston (2017), "The Rarity of Direct Experiences of Nature in an Urban Population", *Landscape and Urban Planning*, vol. 160, pp. 79-84. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2016.12.006>
- D'AMORE, Chiara y Louise Chawla (2020), "Significant Life Experiences that Connect Children with Nature: A research review and applications to a family nature club", en Amy Cutter-Mackenzie-Knowles, Karen Malone y Elisabeth Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature*, Cham (Suiza), Springer Nature Switzerland, pp. 799-825.
- DÍEZ, Joserra, Ainhoa Meñika, Iñaki Sanz-Azkue y Arritokieta Ortuza (2018), "Urban and Rural Children's Knowledge on Biodiversity in Bizkaia: Tree identification skills and animal and plant listing", *International Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 12, núm. 3, pp. 396-400.
- DRIVER, Beverly, Perry J. Brown y George Peterson (1991), *Benefits of Leisure*, State College, PA, Venture.
- ENGEMANN, Kristine, Carsten Bøcker Pedersen, Lars Arge, Constantinos Tsirogiannis, Preben Bo Mortensen y Jens-Christian Svenning (2019), "Residential Green Space in Childhood is Associated with Lower Risk of Psychiatric Disorders from Adolescence into Adulthood", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 116, núm. 11, pp. 5188-5193. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1807504116>
- EVANS, Gary W. (2019), "Projected Behavioral Impacts of Global Climate Change", *Annual Review Psychology*, vol. 70, núm. 1, pp. 449-474. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103023>
- FREIRE, Heike (2011), *Educación en verde. Ideas para acercar a niños/as a la naturaleza*, Barcelona, Graó.
- GATT, Suzanne, Sue Dale Tunnicliffe, Kurtsten Borg y Lautier Katya (2007), "Young Maltese Children's Ideas about Plants", *Educational Research*, vol. 41, núm. 3, pp. 117-121.
- GENOVART, Meritxell, Giacomo Tavecchia, Juan José Enseñat y Paola Laiolo (2013), "Holding up a Mirror to the Society: Children recognize exotic species much more than local ones", *Biological Conservation*, vol. 159, pp. 484-489.
- GERL, Thomas, Christoph Randler y Birgit Jana Neuhäus (2021), "Vertebrate Species Knowledge: An important skill is threatened by extinction", *International Journal of Science Education*, vol. 43, núm. 4, pp. 1-21.
- HAWKEN, Paul (2010), *The Ecology of Commerce. A declaration of sustainability*, Nueva York, Harper Business.
- HEINTZMAN, Paul (2010), "Nature-Based Recreation and Spirituality: A complex relationship definition of spirituality", *Leisure Sciences*, vol. 32, pp. 72-89. DOI: <https://doi.org/10.1080/01490400903430897>
- HOYKAAS, Michiel J.D., Menno Schilthuisen e Ionica Smeets (2020), "Expanding the Role of Biodiversity in Laypeople's Lives: The view of communicators", *Sustainability*, vol. 12, núm. 7, pp. 1-25.
- HOYKAAS, Michiel J.D., Menno Schilthuisen, Cathelijan Aten, Elisabeth M. Hemelaar, Casper J. Albers e Ionica Smeets (2019), "Identification Skills in Biodiversity Professionals and Laypeople: A gap in species literacy", *Biological Conservation*, vol. 238, pp. 1-10.
- HOSAKA, Tetsuro, Koun Sugimoto y Shinia Numata (2017), "Childhood Experience of Nature Influences the Willingness to Coexist with Biodiversity in Cities", *Palgrave Communications*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.71>
- HUESO, Katia (2017), *Somos naturaleza: un viaje a nuestra esencia*, Barcelona, RBA.

- KAPLAN, Rachel y Stephen Kaplan (1989), *The Experience of Nature: A psychological perspective*, Nueva York, Cambridge University Press.
- KELLERT, Stephen (2002), "Children and Nature: Psychological, socio-cultural, and evolutionary investigations", en Stephen Kellert y Peter Kahn (eds.), *Experiencing Nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children*, The MIT Press, Cambridge, MA, pp. 117-152.
- KUO, Ming, Michael Barnes y Catherine Jordan (2019), "Do Experiences with Nature Promote Learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship", *Frontiers in Psychology*, vol. 10, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- LARSON, Lincoln, Rachel Szczytko, Edmon P. Bowers, Lauren E. Stephens, Kathryn Stevenson y Myron Floyd (2019), "Outdoor Time, Screen Time, and Connection to Nature: Troubling trends among rural youth?", *Environment and Behavior*, vol. 51, núm. 8, pp. 966-991. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013916518806686>
- LAWSHE, Charles Hubert (1975), "A Quantitative Approach to Content Validity", *Personnel Psychology*, vol. 28, pp. 563-575. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- LAAKSOHARJU, Taina y Erja Rappe (2010), "Children's Relationship to Plants among Primary School Children in Finland: Comparisons by location and gender", *HortTechnology*, vol. 20, núm. 4, pp. 689-695.
- LISEWSKI-HOBSON, Vivian y Charles Watkins (2019), "My Wood isn't One of those Dark and Scary Ones': Children's experience and knowledge of woodland in the English rural landscape", *Landscape Research*, vol. 44, núm. 5, pp. 507-525.
- LOUV, Richard (2011), *Volver a la naturaleza. El valor del mundo natural para recuperar la salud individual y comunitaria*, Barcelona, Integral.
- LOUV, Richard (2018), *Los últimos niños en los bosques: salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*, Madrid, Capitán Swing.
- MARTÍNEZ, Rubén, M^a Belén Caballo y Laura Varela (2020), "El ocio en el medio natural como promotor de la conexión emocional con la naturaleza. Un estudio en clave ambiental con adolescentes pontevedreses (Galicia-España)", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 57, núm. 2, pp. 1-16.
- Millennium Ecosystem Assessment (2005), *Ecosystems and Human Well-being: Synthesis*, Washington, DC, Island Press. DOI: <https://doi.org/10.1196/annals.1439.003>
- MOHNEKE, Meike, Faisa Erguvan y Kirsten Schlüter (2016), "Explorative Study about Knowledge of Species in the Field of Early Years Education", *Journal of Emergent Science*, vol. 11, pp. 11-22.
- MONTESSORI, María (2007), *From Childhood to Adolescence. The Montessori series*, Amsterdam, Montessori-Pierson.
- NABHAN, Gary Paul y Stephen Trimble (1994), *The Geography of Childhood: Why children need wild places*, Boston, Beacon Press.
- NATES, Juliana y Petra Lindemann-Matthies (2015), "Public Knowledge and Perception of Toads and Frogs in Three Areas of Subtropical Southeast China", *Society and Animals*, vol. 23, núm. 2, pp. 166-192. DOI: <https://doi.org/10.1163/15685306-12341368>
- National Trust (2008), *Wildlife Alien to Indoor Children*, Natural Childhood Report.
- PETERSON, Nils, Tessa Chesonis, Kathryn Stevenson y Howard Bondell (2017), "Evaluating Relationships between Hunting and Biodiversity Knowledge among Children", *Wildlife Society Bulletin*, vol. 41, núm. 3, pp. 530-536.
- PILGRIM, Sarah, Leanne Cullen, David J. Smith y Julies Pretty (2008), "Ecological Knowledge is Lost in Wealthier Communities and Countries", *Environmental Science & Technology*, vol. 42, núm. 4, pp. 1004-1009.
- PREUSS, Myriam, Mark Nieuwenhuijsen, Sandra Marquez, Marta Cirach, Payam Davvand, Margarita Triguero-Mas, Christopher Gidlow, Regina Grazuleviciene, Hanneke Kruijze y Wilma Zijlema (2019), "Low Childhood Nature Exposure is Associated with Worse Mental Health in Adulthood", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 16, núm. 10. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16101809>
- PYLE, Robert (2003), "Nature Matrix: Reconnecting people and nature", *Oryx*, vol. 37, núm. 2, pp. 206-214. DOI: <https://doi.org/10.1017/S003065303000383>
- PYLE, Robert (2011), *The Thunder Tree: Lessons from an urban wildland*, Oregon, Oregon State University Press.
- RANDLER, Christoph (2010), "Animal Related Activities as Determinants of Species Knowledge", *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, vol. 6, núm. 4, pp. 237-243.
- RIED, Andrés, María Jesús Monteagudo, Pelayo Benavides, Anne Le Bon, Stephanie Carmody y Rodrigo Santos (2020), "Key Aspects of Leisure Experiences in Protected Wilderness Areas: Notions of nature, senses of place and perceived benefits", *Sustainability*, vol. 12, núm. 8, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12083211>
- ROSA, Claudio D., Silvia Collado, Christiana Cabicieri y Lincoln Larson (2019), "Nature-based Recreation Associated with Connectedness to Nature and Leisure Satisfaction among Students in Brazil", *Leisure Studies*, vol. 38,

- núm. 5, pp. 682-691. DOI: <https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1620842>
- ROZZI, Ricardo (2013), "Biocultural Ethics: From biocultural homogenization toward biocultural conservation", en Ricardo Rozzi, Stewart Pickett, Clare Palmer, Juan J. Armesto y J. Baird Callicott (eds.), *Linking Ecology and Ethics for a Changing World: Values, philosophy, and action*, Springer Netherlands, Nueva York, pp. 9-32.
- SABARIEGO, Marta (2014), "La investigación educativa: génesis, evolución y características", en Rafael Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, pp. 52-87.
- SANZ-Arazuri, Eva, Rosa Ana Alonso-Ruiz, María Ángeles Valdemoros-San Emeterio y Ana Ponce-de-León-Elizondo (2013), "Validación de un cuestionario que analiza cómo trabaja el profesorado de la etapa infantil la educación para la salud desde el ámbito motor", *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, vol. 1, núm. 35, pp. 9-34.
- SANZ-Arazuri, Eva, Ana Ponce-de-León-Elizondo, María Ángeles Valdemoros-San-Emeterio y Antonio Baena-Extremera (2018), "Parental Influence on Adolescent Adherence to Physical-sport Practice", *Retos*, vol. 33, pp. 185-189. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54465>
- SCHLEGEL, Jürg y Reto Rufp (2010), "Attitudes towards Potential Animal Flagship Species in Nature Conservation: A survey among students of different educational institutions", *Journal for Nature Conservation*, vol. 18, núm. 4, pp. 278-290.
- SCHROEDER, Herbert W. (2007), "Place Experience, Gestalt, and the Human-Nature Relationship", *Journal of Environmental Psychology*, vol. 27, núm. 4, pp. 293-309. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.07.001>
- SELHUB, Eva M. y Alan C. Logan (2013), *El poder curativo de la naturaleza. La naturaleza como fuente de salud, vitalidad y bienestar*, Barcelona, RBA.
- SKAR, Margrete, Line Camilla Wold, Vegard Gundersen y Liz O'Brien (2016), "Why do Children not Play in Nearby Nature? Results from a Norwegian survey", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, vol. 16, núm. 3, pp. 239-255. DOI: <https://doi.org/10.1080/14729679.2016.1140587>
- SOBEL, David (2008), *Childhood and Nature. Design principles for educators*, Portland, Stenhouse.
- SOGA, Masashi y Kevin J. Gaston (2016), "Extinction of Experience: The loss of human-nature interactions", *Frontiers in Ecology and the Environment*, vol. 14, núm. 2, pp. 94-101. DOI: <https://doi.org/10.1002/fee.1225>
- SOGA, Masashi, Kevin J. Gaston, Tomoyo F. Koyanagi, Kiyo Kurisu y Keisuke Hanaki (2016), "Urban Residents' Perceptions of Neighbourhood Nature: Does the extinction of experience matter?", *Biological Conservation*, vol. 203, pp. 143-150. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2016.09.020>
- SOGA, Masashi, Takahiro Yamanoi, Kazuaki Tsuchiya, Tomoyo F. Koyanagi y Tadashi Kanai (2018), "What are the Drivers of and Barriers to Children's Direct Experiences of Nature?", *Landscape and Urban Planning*, vol. 180, pp. 114-120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2018.08.015>
- TARŁOWSKI, Andrzej (2019), "Parent-child Conversations about Biological Kinds as a Potential Contributor to the Variability in Biological Knowledge", *Psychology of Language and Communication*, vol. 23, núm. 1, pp. 238-276. DOI: <https://doi.org/10.2478/plc-2019-0011>
- TRISTÁN-LÓPEZ, Agustín (2008), "Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo", *Avances en Medición*, vol. 6, núm. 1, pp. 37-48.
- TÜRKMEN, Hakan y Elif Kaya (2019), "The Influence of Family Behavior on Family-Child Interaction and Children's Science Learning in Informal Learning Environments: An example of the Sasalı Natural Life Park", *Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 3, núm. 9, pp. 188-195.
- VALENZUELA, Ángela Lucía, Rubén Martínez y Diana Morela Escobar (2021), "Prácticas de ocio y tiempo libre de los adolescentes en Galicia: análisis y reflexiones en clave socio-educativa", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 73, núm. 1, pp. 161-177. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.83201>
- WANDERSEE, James H. y Elisabeth E. Schussler (2001), "Towards a Theory of Plant Blindness", *Plant Science Bulletin*, vol. 47, pp. 2-9.
- WYLES, Kayleigh, Mathew White, Caroline Hattam, Sabine Pahl, Haney King y Melanie Austen (2019), "Are some Natural Environments More Psychologically Beneficial than Others? The Importance of Type and Quality on Connectedness to Nature and Psychological Restoration", *Environment and Behavior*, vol. 51, núm. 2, pp. 111-143. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013916517738312>
- YU, Xueying (2014), "Is Environment 'a City Thing' in China? Rural-urban differences in environmental attitudes", *Journal of Environmental Psychology*, vol. 38, pp. 39-48.
- ZHANG, Jia Wei, Paul K. Piff, Ravi Iyer, Spassena Koleva y Dacher Keltner (2014), "An Occasion for Unselfing: Beautiful nature leads to prosociality", *Journal of Environmental Psychology*, vol. 37, pp. 61-72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.11.008>

La percepción de investigadores ante la cooperación tecnocientífica entre instituciones de educación superior y sector productivo del noroeste de México

JUAN CARLOS PÉREZ-MORÁN* | MARCELA MORALES PÁEZ**
BRANDO BERNAL-BALDENEBRO***

El propósito del estudio es explorar y caracterizar la percepción de profesores investigadores (p-i) ante la cooperación tecnocientífica entre instituciones de educación superior (IES) y el sector productivo (SP) del noroeste de México. Se analizaron las respuestas de 182 investigadores (132 hombres y 50 mujeres) ante los ítems de la escala para medir la percepción de la cooperación tecnocientífica entre las IES y el SP (EA-COOPTEC v0.1). Los resultados denotan que los p-i presentan una percepción positiva hacia la cooperación tecnocientífica. En conclusión, los p-i que presentan una actitud favorable ante la cooperación tecnocientífica, a partir de las variables de estudio, son: a) las mujeres; b) aquéllos con 35 años o menos; c) los candidatos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); d) los que pertenecen a las áreas de biotecnología y ciencias agropecuarias; y e) los que tienen de 10 a 14 años de experiencia en colaboración con el entorno.

The purpose of this study is to explore and characterize the perception of research professors (p-i, all abbreviations from Spanish) on the techno-scientific cooperation between higher education institutes (IES) and the production sector (SP) in northeastern Mexico. We analyzed the responses from 182 researchers (132 men and 50 women) to the scale's items measuring perception of techno-scientific cooperation between IES and SP (EA-COOPTEC v0.1). Results showcase how p-i present a positive perception on techno-scientific cooperation. We have concluded that p-i presents a favorable attitude towards techno-scientific cooperation. The variables of our study are as follows: a) women; b) 35 years or less of age; c) candidates to the National Researcher System (Sistema Nacional de Investigadores); d) those belonging to the areas of biotechnology and agricultural science; and e) having between 10 to 14 years of experience within this environment.

Palabras clave

Cooperación interinstitucional
Profesores investigadores
Instituciones de educación superior
Percepción
Sector productivo

Keywords

Inter-institutional cooperation
Research professors
Higher education institutions
Perception
Production sector

Recepción: 24 de agosto de 2021 | Aceptación: 6 de septiembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.181.60690>

* Integrante de la Red Impulsora de Metodología en Evaluación Diagnóstica e Innovación Educativa (RIMEDIE) (México). Doctor en Ciencias Educativas. Línea de investigación: medición, innovación y desarrollo tecnológico en educación y ciencias del comportamiento. CE: jucarpint@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8849-2326>

** Profesora de asignatura de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctora en Ciencias Educativas. Líneas de investigación: cooperación tecno-científica; institucionalismo; educación. CE: morales.marcela@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2575-6838>

*** Investigador del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Licenciado en Psicología. Líneas de investigación: psicometría; obtención de evidencias de validez; medición. CE: brando.bernal@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9034-9585>

A nivel mundial, desde hace aproximadamente seis décadas se han intensificado las relaciones de cooperación o colaboración que se dan entre las instituciones de educación superior (IES) y el sector productivo (SP) (Etzkowitz, 1998; Etzkowitz *et al.*, 2000). Este incremento está relacionado tanto con factores propios de las IES como con factores del contexto social y económico (Bodas *et al.*, 2013; Perkmann *et al.*, 2013; Wanda, 2015). En el caso particular de México, según autores como Casalet y Casas (1998) y Thomas *et al.* (1997), la interacción IES-SP comenzó a intensificarse a partir de los años noventa; sin embargo, a la fecha no se ha dado una consolidación de las instituciones y organizaciones relacionadas con actividades de cooperación IES-SP (Carro, 2004; Celaya y Barajas, 2012). Lo anterior, aunado a la disminución de los recursos públicos con los que cuentan las IES (López-Leyva, 2002; Bajo, 2006), ha generado la necesidad urgente de que las mismas promuevan el fortalecimiento de los lazos de cooperación con el SP a través de mecanismos alternativos de cooperación capaces de aprovechar y potencializar las capacidades tecnocientíficas de las IES y del SP.

Ante la necesidad de generar nuevo conocimiento, tanto de la cooperación tecnocientífica regional como de los cambios institucionales que se han gestado en relación con la misma, se destaca la relevancia de estudiar las actividades y estrategias de vinculación de las IES con el sector empresarial. Por ello, el presente estudio tiene como propósito explorar y caracterizar la percepción de profesores investigadores (p-i) ante la cooperación tecnocientífica entre IES y SP del noroeste de México. En particular, se explora la percepción de los p-i debido a que éstos son los actores de las IES directamente involucrados en las actividades de investigación y cooperación tecnocientífica con el SP (Morales, 2019).

Las primeras investigaciones sobre la cooperación tecnocientífica, conocida en el ámbito internacional como colaboración universidad-industria, datan de la década de los noventa. Entre los estudios más destacados se encuentran los de Etzkowitz (1990), Etzkowitz y Leydesdorff (1995) y Leydesdorff y Etzkowitz (1996), representativos del modelo de la triple hélice; así como el de Gibbons *et al.* (1997), quienes exponen el Modo 2 de conocimiento. Ambos enfoques, junto con el de los sistemas de innovación y el del institucionalismo contemporáneo integrado, constituyen las corrientes epistemológicas principales desde las cuales se ha abordado la cooperación tecnocientífica (Morales, 2019). El análisis del comportamiento de las empresas como buscadoras de conocimiento y de las universidades como proveedoras de conocimiento (universidades emprendedoras) fue formalizado a través de los estudios de Etzkowitz y Leydesdorff (1995) y Leydesdorff y Etzkowitz (1996), en los que se propone el modelo de innovación de triple hélice; mediante este modelo se representan las interacciones entre universidades (que realizan investigación básica y generan nuevos conocimientos), las industrias (que producen bienes comerciales) y el gobierno (que regula los mercados), como promotoras del desarrollo económico y social en el marco de una economía del conocimiento (Orduña-Malea, 2020).

Desde el inicio de esta línea de investigación, numerosos autores, sobre todo europeos y estadounidenses, han publicado diversos artículos con el fin de profundizar en el tema; estos artículos se resumen en trabajos como los de Ankrah y Al-Tabbaa (2015), Bozeman *et al.* (2013), Orduña-Malea (2020), Perkmann *et al.* (2013), Skute *et al.* (2019) y Thomas (2019). Bozeman *et al.* (2013) ofrecen una visión crítica de la literatura sobre colaboración en investigación, al centrarse particularmente en

colaboraciones a nivel individual entre investigadores universitarios. También estudian las colaboraciones de investigadores universitarios con investigadores de otros sectores, en especial del sector industrial. Entre sus estudios consideran colaboraciones dirigidas principalmente a expandir la base de conocimiento y aquellas centradas en la producción de valor económico y riqueza. Estas últimas incluyen la mayoría de las colaboraciones académicas de investigación en el sector empresarial. El marco organizativo para el análisis utilizado por los autores considera: 1) atributos de los colaboradores (atributos personales, edad, género, capital humano, científico y técnico, entre otros); 2) atributos de la colaboración (proceso colaborativo, composición de la colaboración); 3) atributos organizacionales de la colaboración en investigación (actores organizacionales, actores externos); y 4) salidas e impactos de la colaboración (enfoque en el conocimiento, salidas indeterminadas, salidas enfocadas en la propiedad).

Asimismo, Perkmann *et al.* (2013) analizaron el compromiso académico de los científicos en actividades como investigación colaborativa, investigación por contrato, consultorías y relaciones informales para la transferencia de conocimiento universidad-industria. Para ello, establecieron la diferencia entre compromiso académico y comercialización —definida como creación de propiedad intelectual y emprendimiento académico— a través de la revisión de 36 artículos publicados en todo el mundo. Asimismo, identificaron los antecedentes y consecuencias del compromiso académico (individuales, organizacionales e institucionales), y de la comercialización del conocimiento. Por su parte, Ankrah y Al-Tabbaa (2015) llevaron a cabo una revisión sistemática de 109 estudios sobre la colaboración universidad-industria (UIC) para el periodo 1990-2014. Los resultados de esta revisión se concentran en seis aspectos: 1) formas organizativas de la UIC; 2) motivaciones para universidades e industria; 3) proceso de formación de la UIC; 4) actividades durante

la UIC; 5) factores que facilitan o impiden la UIC; y 6) beneficios e inconvenientes de la UIC.

Para Skute *et al.* (2019), la importancia del área de investigación sobre la cooperación tecno-científica se pone de manifiesto en el crecimiento acelerado del número de publicaciones académicas enfocadas en: 1) características y motivos de las personas involucradas en la comercialización de la investigación, tanto de la academia como de la industria, y sus efectos; 2) características y motivos de las organizaciones involucradas en actividades colaborativas de I+D y sus efectos; y 3) características y desarrollos de medidas de política regional dirigidas a fomentar colaboraciones universidad-industria. En este sentido, Thomas (2019) da cuenta de las presiones que empujan a las universidades a colaborar con el sector productivo, así como el surgimiento de nuevos conocimientos y el desafío de los crecientes costos y los problemas de financiación para la investigación. Por su parte, las presiones de la industria para involucrarse en actividades de colaboración con las universidades incluyen cambios tecnológicos rápidos, ciclos de vida de productos más cortos, así como una competencia global intensa que ha transformado radicalmente el entorno competitivo para la mayoría de las empresas.

Según Orduña-Malea (2020), las investigaciones en materia de cooperación tecnocientífica se han dirigido a comprender la naturaleza de la colaboración entre las universidades y la industria a través del estudio de sus propósitos, beneficios y tipos de vínculos, entre otros; así como a analizar su efecto como potencial motor económico en regiones específicas. Según este autor, las actividades de colaboración entre universidad e industria se derivan de las tres misiones de las universidades: docencia, investigación y transferencia. Así, universidad e industria establecen vínculos en torno al proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a través de prácticas de laboratorio, visitas, clases personalizadas, tutorías, pasantías temporales, acceso a instalaciones, infraestructuras

o *software* para uso de los estudiantes. En otro rubro, universidades y empresas establecen relaciones mediante la coautoría en publicaciones académicas y científicas, así como con la creación de equipos de investigación para desarrollar proyectos con financiación público-privada. Por último, las actividades de transferencia se dan a través de servicios que presta la universidad a las industrias y a otras instituciones, como cursos personalizados, asesorías y procesos de innovación regulados por propiedad industrial y patentes.

Otras investigaciones se han enfocado en las razones que tienen los investigadores para llevar a cabo actividades de cooperación tecnocientíficas. Así, los investigadores universitarios tienen acceso a oportunidades como la obtención de fondos de investigación adicionales, la prueba de teorías o métodos en entornos reales o, incluso, oportunidades para comercializar productos derivados de actividades de investigación. Por su parte, los investigadores industriales pueden actuar estratégicamente para construir reputaciones, influir en el proceso de obtención de resultados, establecer reclamos intelectuales o industriales, conseguir socios potenciales o simplemente ser incluidos en lugares donde emergen nuevos conocimientos para ser adoptantes tempranos y obtener así una ventaja de mercado (Orduña-Malea, 2020).

ANTECEDENTES

Algunos estudios empíricos internacionales sobre cooperación entre universidades y empresas han profundizado en diversos aspectos relacionados con los investigadores académicos asociados con sus atributos como colaboradores (Boardman y Ponomariov, 2009), su compromiso académico (Perkmann *et al.*, 2013) y sus motivaciones para involucrarse en actividades de vinculación (Skute *et al.*, 2019). Lo anterior, debido a la importancia de la interacción de los investigadores académicos con organizaciones externas a la universidad

en donde laboran (Boardman y Ponomariov, 2009; Bozeman *et al.*, 2013).

En particular, Boardman y Ponomariov (2009) utilizaron una encuesta nacional de científicos titulares y su trayectoria en los Estados Unidos para identificar aquellas características personales y profesionales que afectan la interacción de los científicos universitarios con empresas privadas, así como las distintas formas de interacción. En especial, entre sus hallazgos identificaron variables profesionales y personales como predictores significativos de las interacciones de los científicos con el sector privado, entre éstos: las fuentes de financiación, las afiliaciones institucionales, el tipo de titularidad, el apoyo de los estudiantes, los valores científicos y los atributos demográficos. Para Boardman y Ponomariov (2009: 147), “el género, la edad, el número de colaboradores de investigación, el porcentaje de tiempo de trabajo apoyado por subvenciones del gobierno y el hecho de trabajar en un departamento de ciencias no afectó la probabilidad de trabajar con compañías privadas”.

Por su parte, Giuliani *et al.* (2010) analizaron la importancia de las características individuales de los investigadores y sus entornos institucionales para explicar la propensión a participar en diferentes tipos de vínculos universidad-industria. A partir de bases de datos originales, presentan evidencia en tres áreas productoras de vino: Italia, Chile y Sudáfrica. Sus hallazgos revelan que las características individuales de los investigadores, como la centralidad en el sistema académico, la edad y el sexo, importan más que la cantidad de publicaciones o sus títulos formales. Además, las características institucionales a nivel de país también influyen en la propensión de los investigadores a involucrarse con la industria.

Asimismo, Arza y Carattoli (2017) utilizaron evidencia de estudios de casos de vínculos formados por investigadores de una universidad en Argentina, e incluyeron la fuerza del vínculo como uno de los factores en la selección

de canales de cooperación tecnocientífica. Definieron el concepto de fuerza del vínculo como una combinación de amistad, confianza, reciprocidad de intercambio de conocimientos y frecuencia de interacción. Encontraron que los lazos más fuertes motivan la selección de modos de interacción bidireccionales a largo plazo, lo que, a su vez, crea beneficios para las universidades en términos de conocimiento; en contraparte, los lazos más débiles se relacionan con la prestación de servicios, lo que genera beneficios financieros para las mismas.

Entre los estudios a nivel nacional en el tema de la cooperación entre universidades y el SP se consideran relevantes las aportaciones de García-Galván (2012) y Morales (2019). En su estudio, García-Galván (2012) profundizó en la discusión teórica y empírica sobre la cooperación tecnológica, así como en sus repercusiones en el desempeño innovador, productivo y competitivo de las empresas. Asimismo, analizó los factores que alientan o inhiben la cooperación tecnológica en el sector biofarmacéutico de México. Entre sus conclusiones destaca que: 1) es importante considerar a la cooperación interinstitucional como una forma de coordinación híbrida de los recursos para la innovación; 2) la internalización de las derramas del conocimiento impulsa a la cooperación tecnológica; y 3) los derechos de propiedad intelectual pueden facilitar la colaboración. Como resultado de la parte empírica del estudio, la cual tuvo un enfoque complementario (cuantitativo-cualitativo), García-Galván concluyó que la cooperación en el sector biofarmacéutico internacional se caracteriza por relaciones entre actores del SP; mientras que en México la colaboración es baja y principalmente entre universidades.

Por su parte, Morales (2019) llevó a cabo una investigación enfocada en conocer las características y condiciones de la cooperación tecnocientífica IES-SP en Baja California con el propósito de aportar elementos para el desarrollo de un nuevo esquema teórico-empírico. En su investigación utilizó un enfoque de

métodos complementarios. El procedimiento de recolección y análisis de los datos incluyó dos fases: en la primera se aplicó una encuesta a p-i; en la segunda, se realizaron entrevistas semiestructuradas a representantes empresariales. Como parte de los resultados de la encuesta a p-i, en relación con los aspectos personales de los investigadores y su relación con la cooperación tecnocientífica, la principal forma de colaboración fue la difusión y la divulgación del conocimiento generado en las actividades de investigación; seguida por las actividades de cooperación en investigación y desarrollo. Asimismo, más de la mitad de los participantes consideró que el apoyo que sus instituciones de adscripción les brindan para llevar a cabo actividades de cooperación tecnocientífica es insuficiente.

Como ya se mencionó, uno de los enfoques teóricos más sólidos en el campo de estudio de la cooperación tecnocientífica es el institucionalismo contemporáneo integrado (ICI) (Taboada, 2004; García-Galván, 2008), el cual describe el rol de las instituciones en las actividades sociales y económicas a través de estudios multidisciplinares (García-Galván, 2008). Desde este enfoque, se considera que la cooperación entre las IES y el SP constituye un elemento fundamental para el desarrollo económico (Teece *et al.*, 1998). Morales (2019) desarrolló y validó, con base en el marco del ICI (García-Galván y Morales, 2019), el cuestionario para medir la percepción de la cooperación tecnocientífica entre las IES y el SP (CP-COOPTEC) con el propósito de estudiar este fenómeno. Para ello, el CP-COOPTEC contempla los ámbitos individual, organizacional e institucional. Dentro del ámbito individual se incluyen dos dimensiones: actitud hacia la cooperación tecnocientífica y apoyos institucionales; en el ámbito organizacional se consideran las siguientes: estructura, recursos y capacidades, e incentivos; y en el ámbito institucional dos dimensiones: instituciones formales y cambio institucional. El CP-COOPTEC cuenta con evidencias de validez de constructo del aspecto

de contenido, así como algunas evidencias de validez del aspecto de estructura interna (Morales, 2019) y permite su aplicación en estudios cualitativos y cuantitativos exploratorios

(Morales, 2019; Morales y Rodríguez-Macías, 2021). En el Cuadro 1 se describen los ámbitos y dimensiones de la cooperación tecnocientífica en el CP-COOPTEC.

Cuadro 1. Ámbitos y dimensiones del CP-COOPTEC

Ámbito	Dimensión	Descripción de la dimensión	Referentes
Individual: conocimientos, experiencias, actitudes y motivaciones sobre la cooperación tecnocientífica de los agentes de las IES	Actitud hacia la cooperación tecnocientífica	Creencias, actitudes y valores de los individuos, y cómo éstos se relacionan de manera continua, formando un sistema	Eckhardt y Alcock (1970); Orduña-Malea (2020)
	Apoyos institucionales	Ayuda financiera, formativa y procedimental que brindan las IES para realizar actividades de cooperación tecnocientífica	Bajo (2006); Casalet y Casas (1998); Etzkowitz (1998); García-Galván (2013); López-Leyva, (2002)
Organizacional: comportamientos de las IES como organizaciones en función de la cooperación tecnocientífica	Estructura	Modo de organización y conjunto de relaciones, así como factores internos y externos que inciden en el comportamiento interno de las IES	García-Galván (2013); Bozeman <i>et al.</i> (2013)
	Recursos y capacidades	Elementos humanos, materiales, intelectuales e intangibles disponibles para llevar a cabo actividades de cooperación tecnocientífica	García-Galván (2008); Taboada (2004); Skute <i>et al.</i> (2019)
	Incentivos	Retribuciones que reciben los p-i derivadas de la realización de actividades de cooperación tecnocientífica (éstas incluyen gratificaciones de tipo económico, social, profesional o personal)	Antonelli (2008); Orduña-Malea (2020)
Institucional: normas de las IES en relación con las actividades de cooperación tecnocientífica	Instituciones formales	Inclusión de actividades de cooperación tecnocientífica en el plan de estudios, documentación y estatutos de las IES	Hodgson (2006); North (1990)
	Cambio institucional	Gestión documental, formación, participación y propuestas de los p-i para la mejora de normas y políticas públicas relacionadas con las actividades de cooperación tecnocientífica	North (1993); Skute <i>et al.</i> (2019)

Fuente: elaboración propia.

MÉTODO

Participantes

Se analizaron las respuestas de 182 p-i: 132 hombres (72.5 por ciento) y 50 mujeres (27.5 por ciento) que participaron en el estudio de Morales (2019), de un total de 841 p-i beneficiarios del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) para 2017 en las IES del estado de Baja California (México) (Conacyt, 2017). Se analizaron las respuestas de 22 (12 por ciento) p-i del Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE); 5 (3 por ciento) del Colegio de la Frontera Norte (COLEF); 11 (6 por ciento) del Centro de Nanociencias y Nanotecnología (CNYN-UNAM); 9 (5 por ciento) del Instituto de Astronomía de la Universidad Nacional Autónoma de México (IA-UNAM); 2 (1 por ciento) del Centro de Investigación y Desarrollo de Tecnología Digital del Instituto Politécnico Nacional (CITEDI-IPN); 120 (66 por ciento) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); 9 (5 por ciento) del Instituto Tecnológico de Tijuana (ITT); y 4 (2 por ciento) del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETyS). Los criterios de selección que se usaron en la construcción de la base de datos para los análisis psicométricos y descriptivos fueron: 1) contar con el reconocimiento del SNI; 2) adscripción en una IES en donde se promueve la generación de conocimiento científico y tecnológico en Baja California (Cabrera *et al.*, 2017; Conacyt, 2015; López-Leyva, 2002; Morales, 2019); y 3) respuestas confirmadas y completas en la encuesta que no representaran casos atípicos.

Instrumento

Se utilizó la versión revisada de la escala de actitud hacia la cooperación tecnocientífica entre IES y ESP (EA-COOPTEC v0.1; Pérez-Morán *et al.*, 2021). El instrumento consta de 29 ítems tipo Likert con cuatro categorías en escala ordinal (totalmente en desacuerdo=1; en desacuerdo=2; de acuerdo=3; totalmente de acuerdo=4) organizados en cuatro subescalas:

a) beneficios comunitarios de la cooperación tecnocientífica (BC) (k=10); b) beneficios personales de la cooperación tecnocientífica (BP) (k=7); c) responsabilidad institucional para la cooperación tecnocientífica (RI) (k=9); y d) regulación y normatividad de las actividades de cooperación tecnocientífica (RN) (k=3). La subescala BC se refiere a la mejora en aspectos individuales, sociales, de desarrollo y de vinculación que la cooperación tecnocientífica trae a la región en donde se realiza; la subescala BP hace referencia a la mejoría de las dimensiones académicas y colaborativas para el p-i, así como una descripción de su motivación y postura hacia las instituciones que participan en cooperación tecno-científica; la subescala RI se refiere a las obligaciones de respaldo, formación y planificación normativa que tienen las IES para generar actividades de cooperación tecnocientífica; y la subescala RN se refiere a las actividades de documentación en las IES, gestión gubernamental y proceso de evaluación por pares necesarias para la cooperación tecnocientífica.

Este instrumento cumple con los estándares de confiabilidad ($\alpha=0.91$ y $\omega=0.94$) y del aspecto de la estructura interna de la validez de constructo ($\chi^2=558.080$, $gl=366$, $p<0.00$, CFI=0.92, TLI=0.91, GFI=0.82, NFI=0.81, RMSEA=0.05 [IC 95 por ciento=0.04; 0.06] y SRMR=0.06) recomendados en los “Estándares para pruebas educativas y psicológicas” (2018) de la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME); así como en las directrices internacionales de la International Test Commission (ITC) (Bartram *et al.*, 2016).

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se divide en tres etapas: 1) obtención de índice general (IG) del instrumento y para cada una de las subescalas; 2) análisis de normalidad univariante y multivariante; y 3) obtención de estadísticos

descriptivos y caracterización de las variables del estudio. Los análisis estadísticos de los datos se realizaron con apoyo del entorno de desarrollo interactivo RStudio versión 4.2.1. En la primera etapa, para el cálculo del IG se analizó el porcentaje de datos perdidos de cada caso y variable, con el fin de encontrar patrones de datos atípicos (Tabachnick y Fidell, 2018). Para ello, se aplicó el análisis no paramétrico de detección de valores atípicos Tukey Fences y se ajustó la base de datos con base en los resultados. Consecutivamente, con base en el modelo de cuatro factores sugerido por Pérez-Morán *et al.* (2021), el índice general (IG) del instrumento y los índices de las subescalas se estimaron mediante un modelo aditivo simple. Asimismo, se estimaron las puntuaciones promedio de las cuatro subescalas.

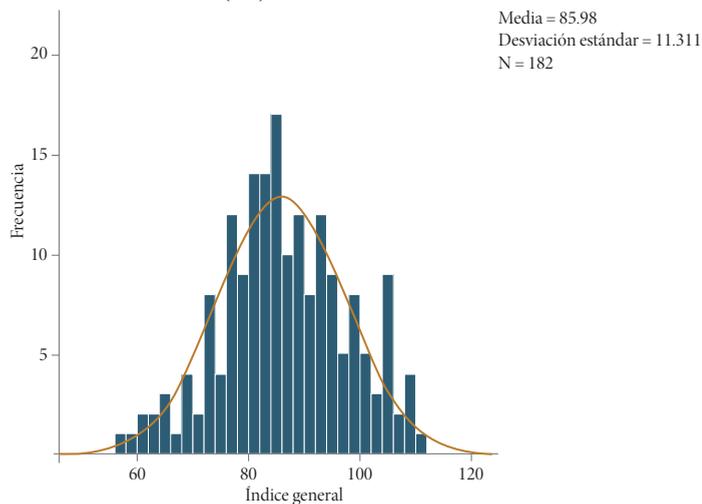
En la segunda etapa se verificó que los datos se distribuyeran de manera normal. Para evaluar la normalidad univariante se aplicó la prueba Anderson-Darling y para la multivariante, las pruebas de asimetría y curtosis de Mardia (1970) y de Henze y Zirkler, (1990); en ambos casos, con base en un criterio $p \geq 0.05$. Estas últimas pruebas muestran un nivel adecuado en la detección de normalidad multivariante para distintos escenarios (Farrell *et al.*, 2007; Mecklin y Mundfrom, 2005). Por último,

en la tercera etapa se obtuvieron estadísticos descriptivos y se caracterizaron las puntuaciones del instrumento. Se generaron las frecuencias de respuesta y puntuaciones medias del IG, por subescala y para cada ítem, así como su desviación estándar, asimetría, curtosis, error estándar y valores mínimos y máximos. Consecutivamente, los resultados de dichos estadísticos descriptivos se caracterizaron en función del total de los casos y de las variables de sexo, grupo de edad, distinción que confiere el Conacyt a través del SNI, área del conocimiento a la que el p-i se encuentra adscrito y experiencia en colaboración con el entorno.

RESULTADOS

Los resultados del análisis de normalidad indican que las puntuaciones del IG de la EA-COOPTEC v0.1 se distribuyen de manera normal, sin embargo, dicho supuesto se tomó con cautela debido a resultados contradictorios en las pruebas de normalidad multivariante. La prueba Anderson-Darling arrojó un valor $p=0.3$, por lo que se acepta el supuesto de distribución normal univariante en las puntuaciones del IG. Asimismo, la inspección visual de la distribución de los datos sugiere la presencia de normalidad univariante (Gráfica 1).

Gráfica 1. Distribución de frecuencias de las puntuaciones del Índice General (IG) de la EA-COOPTEC v0.1

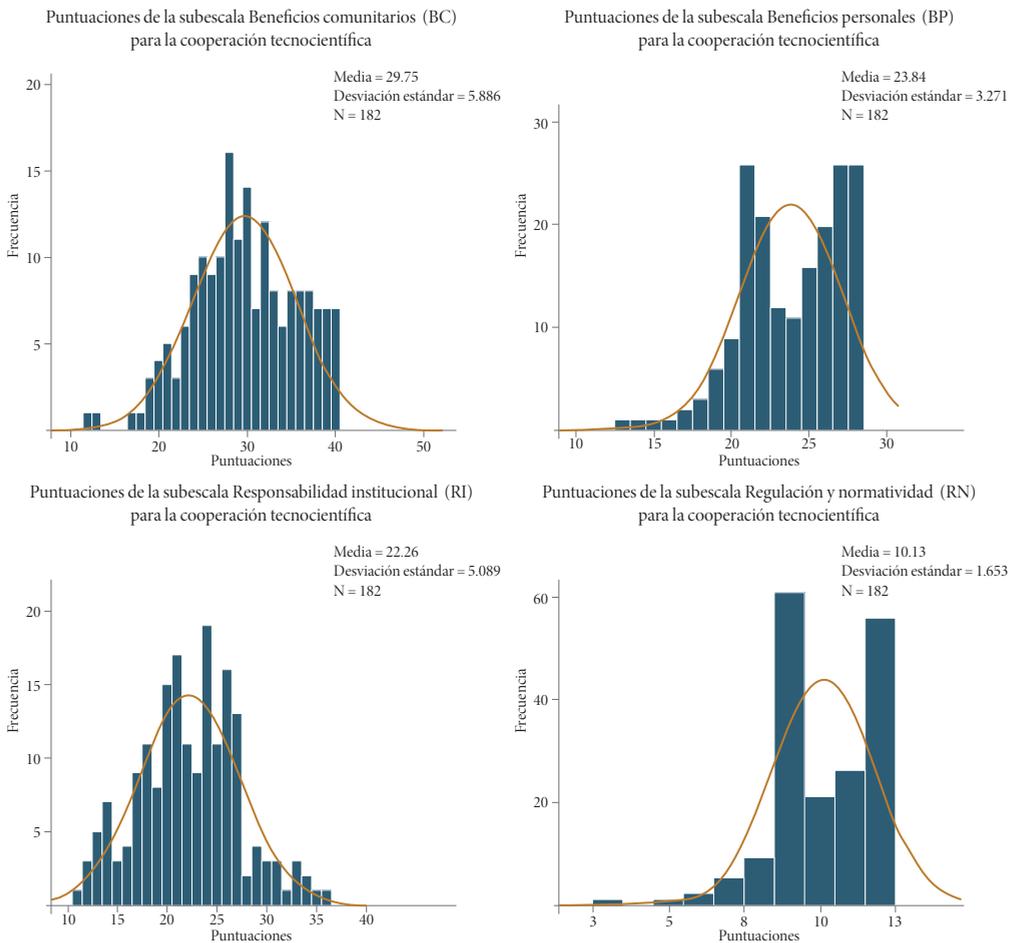


Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, los valores p de las pruebas de normalidad multivariante brindan evidencias contradictorias. La prueba de asimetría y curtosis de Mardia (1970) presentó evidencias de normalidad multivariante en los datos ($p=.31$), mientras que la prueba de Henze-Zirkler indica que los datos no se distribuyen con normalidad multivariante ($p<0.001$). Es importante señalar que la prueba de Henze-Zirkler no proporciona un diagnóstico de la razón por la cual los datos no se distribuyen de manera normal (Mecklin y Mundfrom, 2005). Una evaluación detallada de la normalidad multivariante de las puntuaciones de la EA-COOPTEC v0.1 queda fuera de los alcances del presente estudio,

por lo que se consideraron suficientes los resultados de la prueba de asimetría y curtosis de Mardia (1970) y la visualización gráfica de los datos como evidencias de normalidad multivariante. Por su parte, en los resultados de los análisis estadísticos descriptivos y de la caracterización de las variables del estudio se obtuvo una puntuación media para el IG de la EA-COOPTEC v0.1 de 85.98 con una desviación estándar (DE) de 11.31, asimetría de -0.04 y curtosis de 0.84. Asimismo, los valores promedio de las subescalas fueron: 29.75 (DE=5.88) para la subescala BC; 23.84 (DE=3.27) para la subescala BP; 22.26 (DE=5.08) para la subescala RI; y 10.13 (DE=1.65) para la subescala RN (Gráfica 2).

Gráfica 2. Distribución de frecuencias de las puntuaciones de los índices de las cuatro subescalas de la EA-COOPTEC v0.1



Fuente: elaboración propia.

Las medias de las puntuaciones de los ítems presentaron valores desde 2.2 (RI.05) hasta 3.54 (BP.02). Además, 13 de los 29 ítems presentaron una puntuación media igual o superior a 3 (de acuerdo). Lo anterior indica que la mayoría de los p-i encuestados cuentan con una percepción positiva sobre las actividades de cooperación

tecnocientífica. A excepción de tres ítems (BC.10, BP.06 y BP.07), se obtuvieron valores de curtosis y asimetría dentro de un rango de $[-1, 1]$, lo cual es un indicador de una distribución normal (Hair *et al.*, 2019). La puntuación media, desviación estándar, asimetría y curtosis para cada ítem se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems de la EA-COOPTEC v0.1

Ítem	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
BC.01	3.39	0.69	-0.98	0.88
BC.02	2.99	0.68	-0.30	0.04
BC.03	2.98	0.73	-0.31	-0.22
BC.04	2.90	0.81	-0.32	-0.46
BC.05	3.14	0.74	-0.56	0.00
BC.06	2.80	0.91	-0.31	-0.73
BC.07	2.70	0.92	-0.17	-0.86
BC.08	3.19	0.71	-0.56	0.04
BC.09	3.02	0.82	-0.45	-0.44
BC.10	2.65	1.01	-0.09	-1.13
BP.01	3.37	0.64	-0.77	0.67
BP.02	3.55	0.61	-1.14	0.95
BP.03	3.34	0.57	-0.34	0.33
BP.04	3.26	0.79	-0.89	0.30
BP.05	3.42	0.61	-0.67	0.25
BP.06	3.47	0.62	-1.01	1.28
BP.07	3.42	0.67	-1.04	1.24
RI.01	2.42	0.76	0.05	-0.38
RI.02	2.40	0.83	0.20	-0.50
RI.03	2.42	0.79	0.14	-0.42
RI.04	2.60	0.77	-0.06	-0.41
RI.05	2.23	0.84	0.21	-0.60
RI.06	2.54	0.79	-0.14	-0.44
RI.07	2.48	0.69	0.16	-0.24
RI.08	2.43	0.77	-0.06	-0.45
RI.09	2.73	0.73	-0.47	0.13
RN.01	3.35	0.62	-0.54	0.07
RN.02	3.37	0.65	-0.77	0.59
RN.03	3.41	0.64	-0.87	0.82
Índice general	85.98	11.31	-0.04	-0.30

BC=beneficios comunitarios de la cooperación tecnocientífica; BP=beneficios personales de la cooperación tecnocientífica; RI=responsabilidad institucional para la cooperación tecnocientífica; RN=regulación y normatividad de las actividades de cooperación tecnocientífica.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se presentan las puntuaciones promedio de las subescalas de la EA-COOPTEC v0.1 y las puntuaciones del IG con su desviación estándar en función de las variables sexo, grupo de edad, distinción que confiere el Conacyt a través del SNI, área del conocimiento a la que se encuentra adscrito el p-i y experiencia en colaboración con el entorno. Nótese que el grupo de edad que concentra la mayor cantidad de participantes (74) es el de más de 50 años. Asimismo, el SNI nivel 1 es el grupo con mayor cantidad de p-i (99). Por su parte, las áreas de ciencias sociales, así como físico-matemáticas y ciencias de la Tierra son las áreas del conocimiento del Conacyt que concentran la mayor cantidad de participantes (43 y 42, respectivamente). Respecto de la experiencia en colaboración con el entorno, el grupo que concentra la mayor cantidad de p-i (53) es el de 15 años o más. Asimismo, con base en las puntuaciones del IG se puede decir que los p-i presentan una percepción positiva hacia la cooperación tecnocientífica. En especial, los p-i que presentan una percepción más favorable ante este tipo de cooperación, a partir de las variables de estudio, son: 1) las mujeres; 2) quienes tienen 35 años o menos; 3) los candidatos al SNI; 4) los que pertenecen al área de biotecnología y ciencias agropecuarias; y 5) los que tienen de 10 a 14 años de experiencia en colaboración con el entorno.

En lo que se refiere a la percepción de los p-i ante los beneficios comunitarios de la cooperación tecnocientífica (BC), aquéllos que presentan una percepción más favorable son, de forma similar a los resultados del IG: las mujeres; las/los que tienen 35 años o menos, las/los candidatos al SNI y quienes se desempeñan

en el área de biotecnología y ciencias agropecuarias; el único grupo diferente es el de los p-i que tienen 15 años o más de experiencia en colaboración con el entorno. Respecto a los beneficios personales de la cooperación tecnocientífica (BP), los p-i que presentan una percepción más favorable son aquéllos que pertenecen a los grupos de mujeres, las/los que tienen entre 35 y 40 años, las/los candidatos al SNI, las/los del área de biotecnología y ciencias agropecuarias y los p-i con menos de 5 años de experiencia en colaboración con el entorno.

En lo relativo a la responsabilidad institucional para la cooperación tecnocientífica (RI), los p-i que presentan una percepción más favorable ante la cooperación tecnocientífica son: las mujeres, las/los que tienen 35 años o menos, las/los candidatos al SNI y las/los que pertenecen al área de biotecnología y ciencias agropecuarias, así como los p-i con menos de 5 años de experiencia en colaboración con el entorno. Es importante resaltar que la RI es la subescala en donde se obtuvieron puntuaciones más bajas de la percepción de los p-i, en promedio. En especial, los puntajes más bajos los presenta el grupo de p-i entre 46 y 50 años, con SNI nivel 3, que pertenecen al área de ciencias sociales, y los p-i que tienen 15 años o más de experiencia en colaboración con el entorno. Por último, con relación a la regulación y normatividad de las actividades de cooperación tecnocientífica (RN), los p-i que presentan una percepción más favorable ante la cooperación tecnocientífica son: las mujeres, las/los que tienen entre 46 y 50 años, las/los del área de biotecnología y ciencias agropecuarias y los p-i con menos de 5 años de experiencia en colaboración con el entorno.

Tabla 2. Puntuaciones promedio de las subescalas y puntuaciones del IG en función de las variables del estudio

Variable	Grupo	n	Subescalas				IG (DE)
			BC (DE)	BP (DE)	RI (DE)	RN (DE)	
Sexo	Mujer	50	3.06 (0.61)	3.41 (0.48)	2.48 (0.58)	3.43 (0.59)	87.1 (12.20)
	Hombre	132	2.92 (0.60)	3.39 (0.49)	2.47 (0.57)	3.33 (0.56)	85.0 (11.60)
Grupo de edad	< 35 años	22	3.18 (0.67)	3.34 (0.59)	2.72 (0.47)	3.15 (0.80)	89.1 (12.40)
	Entre 35 y 40 años	39	3.05 (0.58)	3.47 (0.40)	2.54 (0.54)	3.5 (0.52)	88.2 (10.40)
	Entre 41 y 45 años	33	2.87 (0.65)	3.37 (0.56)	2.4 (0.56)	3.33 (0.50)	83.9 (12.90)
	Entre 46 y 50 años	14	2.91 (0.55)	3.43 (0.41)	2.03 (0.42)	3.57 (0.50)	82.1 (10.20)
	> 50 años	74	2.9 (0.58)	3.36 (0.48)	2.46 (0.59)	3.33 (0.54)	84.7 (11.80)
Distinción que confiere el Conacyt a través del SNI	Candidato	39	3.19 (0.62)	3.51 (0.51)	2.63 (0.47)	3.43 (0.71)	90.5 (11.50)
	Nivel 1	99	2.92 (0.57)	3.39 (0.45)	2.46 (0.60)	3.4 (0.49)	85.1 (11.0)
	Nivel 2	34	2.84 (0.68)	3.3 (0.56)	2.37 (0.58)	3.27 (0.61)	82.6 (13.80)
	Nivel 3	10	2.9 (0.47)	3.26 (0.43)	2.31 (0.42)	3.17 (0.55)	82.1 (7.62)
Área del conocimiento a la que se encuentra adscrito	Físico-matemáticas y ciencias de la Tierra	42	2.86 (0.52)	3.29 (0.48)	2.56 (0.50)	3.17 (0.50)	84.1 (10.8)
	Biología, química y ciencias de la vida	19	2.76 (0.50)	3.26 (0.48)	2.53 (0.68)	2.98 (0.42)	82.2 (12.4)
	Medicina y ciencias de la salud	7	3.04 (0.36)	3.43 (0.29)	2.67 (0.37)	3.14 (0.18)	88.9 (4.78)
	Humanidades y ciencias de la conducta	24	2.91 (0.69)	3.23 (0.54)	2.51 (0.58)	3.19 (0.65)	84.6 (14.3)
	Ciencias sociales	43	2.91 (0.47)	3.21 (0.48)	2.5 (0.49)	3.14 (0.43)	83.9 (10.5)
	Biotecnología y ciencias agropecuarias	19	3.07 (0.46)	3.59 (0.42)	2.79 (0.47)	3.33 (0.33)	89.9 (8.27)
	Ingenierías	28	2.66 (0.53)	3.23 (0.50)	2.51 (0.57)	3.02 (0.35)	80.5 (11.4)

Tabla 2. Puntuaciones promedio de las subescalas y puntuaciones del IG en función de las variables del estudio (continuación)

Variable	Grupo	n	Subescalas				IG (DE)
			BC (DE)	BP (DE)	RI (DE)	RN (DE)	
Experiencia en colaboración con el entorno	Menos de 5 años	50	2.8 (0.53)	3.33 (0.47)	2.59 (0.51)	3.21 (0.47)	84.2 (11.4)
	De 5 a 9 años	44	2.77 (0.52)	3.31 (0.42)	2.47 (0.50)	3.09 (0.37)	82.5 (9.88)
	De 10 a 14 años	21	2.97 (0.58)	3.33 (0.52)	2.7 (0.55)	3.1 (0.43)	87.1 (11.3)
	15 años o más	53	2.98 (0.47)	3.24 (0.46)	2.5 (0.57)	3.08 (0.45)	84.2 (11.1)
	No tengo experiencia	14	2.91 (0.66)	3.13 (0.61)	2.57 (0.49)	3.04 (0.60)	83.3 (14.5)

Nota: BC=beneficios comunitarios de la cooperación tecnocientífica; BP=beneficios personales de la cooperación tecnocientífica; RI=responsabilidad institucional para la cooperación tecnocientífica; RN=regulación y normatividad de las actividades de cooperación tecnocientífica; DE=desviación estándar.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Siendo los p-i unos de los actores relevantes en la generación de vínculos de colaboración entre las IES y el SP (López-Leyva, 2002; De Fuentes y Dutrénit, 2012; García-Galván, 2013), caracterizar su percepción acerca de las condiciones en las que lleva a cabo la cooperación tecnocientífica es de suma importancia. Así, mediante los análisis realizados, en este estudio se generó información que permite explorar y caracterizar la percepción de una muestra de p-i de Baja California ante la cooperación tecnocientífica entre IES y SP. Entre los logros relevantes se puede mencionar la construcción de un IG con base en las respuestas de los p-i ante la EA-COOPTEC v0.1 con el que se puede analizar la percepción tecnocientífica. A partir de las puntuaciones del IG se observa que los p-i tienen una percepción positiva de la cooperación tecnocientífica; en especial, los que presentan una percepción más favorable pertenecen a los siguientes grupos: mujeres; aquellos/as con 35 años o menos; candidatos al SNI; las/los que pertenecen al área de biotecnología y ciencias agropecuarias y las/los que tienen de 10 a 14 años de experiencia

en colaboración con el entorno. Asimismo, se destaca que en la subescala de recursos institucionales (RI) se obtuvieron las puntuaciones más bajas de la percepción de los p-i.

El hecho de que las mujeres presenten una percepción más favorable hacia la cooperación tecnocientífica, tanto en el IG como en las subescalas, concuerda con los hallazgos de Giuliani *et al.* (2010), para quienes las investigadoras muestran una mayor propensión a vincularse con la industria. Por otra parte, los resultados respecto de que los p-i con mejor percepción de la cooperación tecnocientífica tienen 40 años o menos contrastan con lo expuesto por Boardman y Ponomariov (2009), ya que, para estos autores, la edad no afectó la probabilidad de colaborar con el SP. Respecto de las bajas puntuaciones obtenidas de la percepción de los p-i para la subescala RI, esta información apoya lo mencionado por Morales (2019) acerca de que la mayoría de los encuestados consideró que sus instituciones de adscripción no les proporcionan apoyo suficiente para llevar a cabo actividades de cooperación tecnocientífica.

La muestra de p-i en este estudio (n=182) es una limitación para generalizar los resultados de forma estratificada en las distintas

variables del estudio debido a que las respuestas fueron intencionales; sin embargo, no es desdeñable que dicha muestra represente 21.6 por ciento de los investigadores del padrón del SNI para 2017 en el estado de Baja California (N=841), es decir, las/los participantes representan a más de una quinta parte de la población objeto de estudio. Con base en la discusión de logros y limitaciones del estudio se puede concluir que, en general, los p-i tienen una percepción positiva hacia la cooperación

tecnocientífica entre IES y SP. Para futuras líneas de investigación se recomienda la aplicación del EA-COOPTEC v0.1 en una muestra representativa para las distintas variables de estudio; así como incluir la aplicación a empresarios de organizaciones del SP. También se considera importante la comparación de p-i pertenecientes a distintas disciplinas y regiones económicas, así como p-i de universidades con distinto nivel de compromiso para el impulso de la cooperación tecnocientífica.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association/American Psychological Association/National Council on Measurement in Education (2018), *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*, Washington, DC, American Educational Research Association, en: https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302745_web.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2022).
- ANKRAH, Samuel y Omar Al-Tabbaa (2015), “Universities-industry Collaboration: A systematic review”, *Scandinavian Journal of Management*, vol. 31, núm. 3, pp. 387-408. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2015.02.003>
- ANTONELLI, Cristiano (2008), “The New Economics of the University: A knowledge governance approach”, *Journal of Technology Transfer*, vol. 33, núm. 1, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-007-9064-9>
- ARZA, Valeria y Mariela Carattoli (2017), “Personal Ties in University-industry Linkages: A case-study from Argentina”, *Journal of Technology Transfer*, vol. 42, pp. 814-840. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-016-9544-x>
- BAJO, Alonso (2006), *Vinculación e innovación en la región noroeste de México*, Tesis de Doctorado, Culiacán (México), Universidad Autónoma de Sinaloa.
- BARTRAM, Dave y Ronald Hambleton (2016), “The ITC Guidelines: International standards and guidelines relating to tests and testing”, en Frederick T.L. Leong, Dave Bartram, Fanny Cheung, Kurt F. Geisinger y Dragos Iliescu (eds.), *The ITC International Handbook of Testing and Assessment*, Nueva York, Oxford Academic. DOI: <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199356942.003.0004>
- BOARDMAN, P. Craig y Branco L. Ponomariov (2009), “University Researchers Working with Private Companies”, *Technovation*, vol. 29, núm. 2, pp. 142-153. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2008.03.008>
- BODAS, Isabel María, Rosane Argou y Evando Mirra (2013), “University-industry Collaboration and Innovation in Emergent and Mature Industries in new Industrialized Countries”, *Research Policy*, vol. 42, núm. 2, pp. 443-453. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.06.006>
- BOZEMAN, Barry, Daniel Fay y Catherine Slade (2013), “Research Collaboration in Universities and Academic Entrepreneurship: The-state-of-the-art”, *Journal of Technology Transfer*, vol. 38, pp. 1-67. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-012-9281-8>
- CABRERA, Mayer Rainiero, Santos López-Leyva y Arturo Serrano (2017), “Relevancia, pertinencia y socialización del conocimiento, ¿cómo contribuyen los investigadores a la innovación de Ensenada, México?”, *Investigaciones Regionales / Journal of Regional Research*, núm. 37, pp. 31-53, en: <https://investigacionesregionales.org/wp-content/uploads/sites/3/2017/09/02-CABRERA.pdf> (consulta: 7 de noviembre de 2022).
- CARRO, Héctor (2004), *Diagnóstico de la vinculación en la Universidad Autónoma de Baja California: entrevistas a directores de unidades académicas*, Tesis de Maestría, Ensenada (México), Universidad Autónoma de Baja California.
- CASALET, Mónica y Rosalba Casas (1998), *Un diagnóstico sobre la vinculación universidad-empresa*, Conacyt-ANUIES, México, Conacyt/ANUIES, en: https://www.academia.edu/30985872/Un_diagn%C3%B3stico_sobre_la_vinculaci%C3%B3n_universi

dad-empresa_CONACYT-ANUIES_M._Casalet_R._Casas (consulta: 2 de noviembre de 2022).

- CELAYA, Minerva y María del Rocío Barajas (2012), “La academia y el sector productivo en Baja California. Los actores y su capacidad de vinculación para la producción, difusión y transferencia del conocimiento y la innovación”, *Región y Sociedad*, vol. 24, núm. 55, pp. 41-80. DOI: <https://doi.org/10.22198/rys.2012.55.a136>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2015), *Agenda de innovación de Baja California. Resumen ejecutivo*, México, Conacyt, en: <http://www.agendasinnovacion.org/wp-content/uploads/2015/01/Agenda-Baja-California.pdf> (consulta: 10 de noviembre de 2022).
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2017), *Sistema Nacional de Investigadores, padrón de beneficiarios*, México, Conacyt.
- DE FUENTES, Claudia y Gabriela Dutrénit (2012), “Best Channels of Academia–industry Interaction for Long-term Benefit”, *Research Policy*, vol. 41, núm. 9, pp. 1666-1682. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.03.026>
- ECKHARDT, William y Norman Alcock (1970), “Ideology and Personality in War/Peace Attitudes”, *The Journal of Social Psychology*, vol. 81, núm. 1, pp. 105-116. DOI: <https://doi.org/10.1080/00224545.1970.9919915>
- ETZKOWITZ, Henry (1990), “The Second Academic Revolution: The role of the research university in economic development”, en Susan E. Cozzens, Peter Healey, Arie Rip y Jhon Ziman (eds.), *The Research System in Transition*, Dordrecht, Springer, pp. 109-124.
- ETZKOWITZ, Henry (1998), “The Norms of Entrepreneurial Science: Cognitive effects of the new university-industry linkages”, *Research Policy*, vol. 27, núm. 8, pp. 823-833
- ETZKOWITZ, Henry y Loet Leydesdorff (1995), “The Triple Helix: University-Industry-Government Relations: A laboratory for knowledge based economic development”, *EASST Review*, vol. 14, núm. 1, pp. 14-19, en: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2480085 (consulta: 18 de noviembre de 2022).
- ETZKOWITZ, Henry, Andrew Webster, Christiane Gebhardt y Branca Regina Cantisano (2000), “The Future of the University and the University of the Future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm”, *Research Policy*, vol. 29, núm. 2, pp. 313-330. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)
- FARRELL, Patrick, Matias Salibian-Barrera y Katarzyna Naczka (2007), “On Tests for Multivariate Normality and Associated Simulation Studies”, *Journal of Statistical Computation and Simulation*, vol. 77, núm. 12, pp. 1065-1080. DOI: <https://doi.org/10.1080/10629360600878449>
- GARCÍA-Galván, Rodolfo (2008), “Análisis teórico de la transferencia de conocimientos universidad-empresa mediante la colaboración”, *Revista Economía: Teoría y Práctica*, núm. 29, pp. 51-86. DOI: <https://doi.org/10.24275/ETYPUM/NE/292008/Garcia>
- GARCÍA-Galván, Rodolfo (2012), *Cooperación tecnológica interfirma y empresa-universidad: el sector biofarmacéutico en México*, Tesis de Doctorado, México, Universidad Autónoma Metropolitana, en: <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspum/presentatesis.php?recono=206180389&docs=206180389.pdf> (consulta: 4 de noviembre de 2022).
- GARCÍA-Galván, Rodolfo (2013), “¿El conocimiento universitario puede promover el desarrollo industrial? Percepción sobre las promesas de la biotecnología en México”, en Elías Gaona, Daniel Velázquez y Zeus Salvador Hernández (coords.), *Conocimiento para el crecimiento económico*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, pp. 87-103.
- GARCÍA-Galván, Rodolfo y Marcela Morales (2019), “La colaboración universidad-empresa: una perspectiva teórica”, ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 18-22 de noviembre de 2019, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0391.pdf> (consulta: 4 de octubre de 2022)
- GIBBONS, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow (1997), *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- GIULIANI, Elisa, Andrea Morrison, Carlo Pirotbelli y Roberta Rabelotti (2010), “Who are the Researchers that are Collaborating with Industry? An analysis of the wine sectors in Chile, South Africa and Italy”, *Research Policy*, vol. 39, núm. 6, pp. 748-761. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.03.007>
- HAIR, Joseph, William Black, Barry Babin y Ralph Anderson (2019), *Multivariate Data Analysis*, Londres, Cengage Learning.
- HENZE, Norbert y Bernd Zirkler (1990), “A Class of Invariant Consistent Tests for Multivariate Normality”, *Communications in Statistics - Theory and Methods*, vol. 19, núm. 10, pp. 3595-3617. DOI: <https://doi.org/10.1080/03610929008830400>
- HODGSON, Geoffrey (2006), “What are Institutions?”, *Journal of Economic Issues*, vol. 40, núm. 1, pp. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1080/00213624.2006.11506879>

- LEYDESDORFF, Loet y Henry Etzkowitz (1996), "Emergence of a Triple Helix of University-Industry-Government Relations", *Science and Public Policy*, vol. 23, núm. 5, pp. 279-286. DOI: <https://doi.org/10.1093/spp/23.5.279>
- LÓPEZ-Leyva, Santos (2002), "La vinculación y los investigadores", *Perfiles Educativos*, vol. 24, núm. 98, pp. 76-95, en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209806.pdf> (consulta: 14 de noviembre de 2022).
- MARDIA, Kantilal Vardichand (1970), "Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis with Applications", *Biometrika*, vol. 57, núm. 3, pp. 519-530. DOI: <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- MECKLIN, Christopher y Daniel Mundfrom (2005), "A Monte Carlo Comparison of the Type I and Type II Error Rates of Tests of Multivariate Normality", *Journal of Statistical Computation and Simulation*, vol. 75, núm. 2, pp. 93-107. DOI: <http://doi.org/10.1080/0094965042000193233>
- MORALES, Marcela (2019), *Cooperación tecnocientífica IES-sector productivo desde la perspectiva del cambio institucional. Evidencias de Baja California*, Tesis de Doctorado, Ensenada (México), Universidad Autónoma de Baja California, en: http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/DCE/2016/Marcela_Morales_Paez.pdf (consulta: 23 de noviembre de 2022).
- MORALES, Marcela y Juan Carlos Rodríguez-Macías (2021), "Percepción de los investigadores de Baja California sobre la cooperación tecnocientífica que se realiza en las instituciones de educación superior", en Rodolfo García-Galván, Juan Carlos Rodríguez y Alicia Alelí Chaparro (coords.), *Cooperación de las organizaciones del conocimiento con el entorno productivo y social de Baja California*, Hermosillo (México), Qartuppi, pp. 28-48. DOI: <http://doi.org/10.29410/QTP.21.02>
- NORTH, Douglass (1990), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ORDUÑA-Malea, Enrique (2020), "Do Latin American Universities Engage Industry in the Scientific Publication? A bibliometrics approach through Scopus", *Dossier Estudios Métricos de la Información: Abordajes Teóricos, Metodológicos y Empíricos*, vol. 10, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.24215/18539912e100>
- PÉREZ-Morán, Juan Carlos, Marcela Morales y Brando Bernal-Baldenebro (2021), "Reporte técnico: propiedades psicométricas de un cuestionario para medir cooperación tecnocientífica entre universidades y sector productivo", Red Impulsora en Metodología de Evaluación Diagnóstica e Innovación Educativa (mimeo).
- PERKMANN, Markus, Valentina Tartari, Maureen McKelvey, Erkkö Autio, Anders Broström, Pablo D'Este, Riccardo Fini, Aldo Geuna, Rosa Grimaldi, Alan Hughes, Stefan Krabel, Michael Kitson, Patrick Llerena, Francesco Lissoni, Ammon Salter y Maurizio Sobrero (2013), "Academic Engagement and Commercialisation: A review of the literature on university-industry relations", *Research Policy*, vol. 42, núm. 3, pp. 423-442. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.09.007>
- SKUTE, Igers, Kasia Zalewska-Kurek, Isabella Hatak y Petra de Weerd-Nederhof (2019), "Mapping the Field: A bibliometric analysis of the literature on university-industry collaborations", *The Journal of Technology Transfer*, vol. 44, pp. 916-947. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9637-1>
- TABACHNICK, Barbara y Linda Fidell (2018), *Using Multivariate Statistics*, Nueva York, Pearson.
- TABOADA, Eunice (2004), *¿Qué hay detrás de la decisión de cooperar tecnológicamente? Propuesta teórica integradora para explicar la cooperación tecnológica inter-firma*, Tesis de Doctorado, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- TEECE, David J., Gary Pisano y Amy Shuen (1998), "Dynamic Capabilities and Strategic Management", *Strategic Management Journal*, vol. 18, núm. 7, pp. 509-533. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199708\)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z)
- THOMAS, Brychan (2019), "University-Industry Collaboration and Regional Innovation Systems in East Asia: An overview international", *Journal of Research in Business Studies and Management*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-19, en: <https://www.ijrbms.org/papers/v6-i2/1.pdf> (consulta: 28 de noviembre de 2022).
- THOMAS, Hernán, Amílcar Davyt, Erasmo Gomes y Renato Dagnino (1997), "Racionalidades de la interacción universidad-empresa en América Latina (1955-1995)", *Educación Superior y Sociedad*, vol. 8, núm. 1, pp. 83-110, en: https://www.researchgate.net/publication/27294322_Racionalidades_de_la_Interaccion_Universidad-Empresa_en_America_Latina_1955-1995 (consulta: 9 de noviembre de 2022).
- WANDA, Ornella (2015), "Determinants of University-firm R&D Collaboration and its Impact on Innovation: A perspective from a low-tech industry", *Research Policy*, vol. 44, núm. 7, pp. 1341-1359. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.03.006>

H O R I Z O N T E S



[*horizontes*]

El proceso de (des)institucionalización de la educación en derechos humanos en Brasil

De la formación para la diversidad a la ascensión del bolsonarismo

FERNANDO DA SILVA CARDOSO* | CELMA TAVARES**

Este texto presenta el proceso de consolidación de la educación en derechos humanos (EDH) y su reciente desinstitucionalización a partir de la extinción del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil. Para ello, se realiza un estudio teórico y un análisis de datos históricos, documentos y bibliografía especializada. Se abordan los marcos históricos, políticos y normativos a los cuales estuvo relacionada la formación en este campo y, en un segundo momento, se presentan algunas de las premisas sobre las cuales se fundamenta la propuesta cristiano-conservadora y neoliberal del bolsonarismo para la prohibición de temas transversales en el área de la EDH. Con base en el análisis se concluye que la desinstitucionalización de la EDH en Brasil perjudicó la construcción y difusión de prácticas y políticas dirigidas a la afirmación de la idea de diferencia y de diversidad en los distintos niveles de formación educativa.

This text presents the process of consolidating human rights education (HRE) and its recent de-institutionalization due to the elimination of the National Committee for Human Rights Education in Brazil. To achieve this, we have carried out a theoretical study and an analysis of historical data, documents, and specialized bibliography. We address the historical, political, and regulatory frameworks related to education in this field. Secondly, we present some of the premises upon which the Christian-conservative and neoliberal proposal of bolsonarism is founded. This proposal seeks to prohibit overarching themes around HRE. Based on this analysis, we have concluded that the de-institutionalization of HRE in Brazil has impaired the construction and dissemination of practices and policies geared towards affirming the concept of differences and diversity within various levels of education.

Palabras clave

Derechos humanos
Educación en derechos humanos
Diversidad
Educación para la ciudadanía
Formación de sujetos sociales
Políticas neoliberales

Keywords

Human rights
Human rights education
Diversity
Education for citizenship
Social subject education
Neoliberal policies

Recepción: 28 de septiembre de 2021 | Aceptación: 10 de agosto de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60850>

* Profesor de la Universidad de Pernambuco (Brasil). Doctor en Derecho. Líneas de investigación: derechos humanos; educación en derechos humanos; género; ciudadanía. CE: fernando.cardoso@upe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8460-0406>

** Investigadora en la Universidad de Salamanca (España). Doctora en Derechos Humanos. Líneas de investigación: derechos humanos; género; comunicación; memoria. CE: cftav74@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1036-6340>.

INTRODUCCIÓN

La institucionalización del Comité Nacional para la Educación en Derechos Humanos (CNEDH), establecida en la Resolución No. 98, de 9 de julio de 2003, inauguró formalmente el proceso de organización, a nivel nacional, de la política pública de formación en derechos humanos y para la diversidad en Brasil. Entre 2004 y 2005, correspondió al CNEDH debatir y proponer el texto para la elaboración del Plan nacional de educación en derechos humanos (PNEDH), que fue aprobado en 2006.

Las atribuciones otorgadas en ese momento al CNEDH apuntaban a darle un carácter programático a la educación en derechos humanos (EDH) y, en consecuencia, ser una matriz orientadora de la política educativa y de las acciones gubernamentales en su conjunto. De esta forma, partiendo de la necesidad de ampliar los principios y compromisos asumidos por el Estado brasileño, la Secretaría Especial de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, junto con el Ministerio de Educación, concibió el referido comité como un órgano colegiado, de carácter consultivo, encargado de valorar y sistematizar las experiencias acumuladas desde la década de 1980 en relación con las recomendaciones y requerimientos de los organismos internacionales en materia de protección y promoción de los derechos humanos, así como en referencia a las diferentes propuestas de acción al respecto.

El CNEDH fue también el organismo responsable del establecimiento de las “Directrices nacionales para la educación en derechos humanos” (DNEDH), sancionadas por el Consejo Nacional de Educación mediante el dictamen CNE/CP No. 8/2012, y autorizadas por el Ministerio de Educación en virtud de la Resolución No. 1, del 30 de mayo de 2012. Las directrices, resultado del cúmulo de medidas desarrolladas en los primeros años del

presente siglo, institucionalizaron los principios a ser observados en el sistema educativo y por las entidades en la esfera de la enseñanza, al mismo tiempo que reconocieron a la EDH como uno de los ejes fundamentales del derecho a la educación.

Sin embargo, el Decreto No. 9.759/2019, promulgado por el entonces presidente Jair Bolsonaro, que extinguió o limitó el funcionamiento de los órganos colegiados en la administración pública federal (tanto los que contemplaban la participación social como los que no la contemplaban), puso fin al plan de trabajo a favor de una formación dirigida al estímulo, protección y vivencia cotidiana de conceptos y conductas educativas basados en los derechos humanos. Los discursos institucionales y de sentido común sobre el recrudescimiento de la violencia y el nazifascismo, principalmente fundamentados en noticias falsas (*fake news*), redujeron los procesos de participación social al considerar que los derechos y deberes individuales y colectivos debían estar supeditados a las perspectivas conservadoras de negación de la diversidad humana.

En este texto mostramos el camino de la consolidación y desinstitucionalización de la EDH en Brasil, a partir del marco histórico, político y normativo al cual fue asociada la formación del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos y su respectiva hoja de ruta. Y, en segundo lugar, evaluamos algunas premisas sobre las que se instauró la propuesta cristiana, conservadora y neoliberal del bolsonarismo de prohibición de temas transversales vinculados a la EDH. Se trata, por lo tanto, de un estudio teórico estructurado con base en un análisis de datos históricos, documentos (de leyes, decretos, informes, etc.) y bibliografía especializada en esa área, cuyo objetivo es trazar un panorama completo de los asuntos en cuestión.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDH EN EL PAÍS: LOS COMPROMISOS ASUMIDOS POR BRASIL EN LA ONU PARA LA CREACIÓN DE LA CNEDH

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) articula un amplio conjunto de valores que, en teoría, deberían sustentar y orientar las acciones de los países signatarios. La simbología y el valor epistémico de ese documento organizan, a nivel mundial, la institución de programas, planes y actividades que amplían y ponderan la trascendencia de los derechos humanos en la educación para la ciudadanía.¹

A partir de la lucha política de los movimientos sociales y de la sociedad civil, las premisas relacionadas en este documento fueron explícita e implícitamente incorporadas en la Resolución No. 98, publicada el 9 de julio de 2003, la cual creó el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos. Por tanto, la constitución del CNEDH reconocía la característica indisoluble entre la EDH y la democracia, al tiempo que confería institucionalidad a la formación en diversidad:

...la educación en derechos humanos es un requisito previo para la construcción de una cultura de paz, tolerancia y valoración de la diversidad, que contribuya a la consolidación de la democracia y colabore a reducir las violaciones a los derechos humanos y la violencia en general... (Gobierno de Brasil, 2003, p. 1).

En términos generales, la idea que estimuló la constitución y posterior funcionamiento del CNEDH fue la búsqueda del fortalecimiento político y el empoderamiento de sujetos y colectivos invisibilizados. El desarrollo de las actividades dirigidas a la EDH desde el ámbito

de la acción social, guiado por la participación y las prácticas ciudadanas, se realizó gracias al financiamiento otorgado para la formación en derechos humanos entre 2003 y 2019, año en el que desapareció el Comité.

El debate público realizado por el CNEDH, entre 2004 y 2005, con el propósito de elaborar el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, materializó algunos postulados teóricos y epistémicos que la historia y las luchas políticas siempre han considerado fundamentales para la implementación de procesos encaminados a la educación en derechos humanos. De tal forma, el Comité estableció que la EDH (Viola, 2010):

1. tiene como meta fomentar la libertad, la igualdad, la justicia social, el respeto a la diferencia y la generación de la paz;
2. motiva la creación de una cultura vinculada a la experiencia e incentivo de los derechos humanos;
3. implica una formación activa y crítica, capaz de impulsar el autoconocimiento en las personas como sujetos de derecho;
4. presupone que el conocimiento es un bien de todos(as) y, por lo tanto, un valor a ser universalizado; y
5. orienta para que el acto pedagógico se desarrolle a partir de principios relacionados con los derechos humanos.

El Comité Nacional se guio a través de dos perspectivas teóricas: 1) la democracia no existe sin la protección y estímulo de los derechos humanos, ya que éstos no pueden sobrevivir sin democracia; y 2) para consolidar la democracia es necesario concebir la emancipación política de las personas, especialmente de las más vulnerables.²

¹ La ONU, al referirse a la educación, en el artículo 26 de la DUDH menciona que: "Toda persona tiene derecho a la educación" y que ésta "será gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental". Así como que "la instrucción estará orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales" (ONU, 1948: 6).

² Fueron los trabajos de Norberto Bobbio y Theodor Adorno los que, según Viola (2010), dieron forma al establecimiento de las premisas mencionadas.

El plan de acción asumido por el CNEDH en esa época expresaba y estimulaba la intención del Estado y del gobierno brasileño de hacerse responsable de un proyecto programático. Proponía superar la formalización simbólica de los compromisos, dado que ésta resultaba vacía para definir la instauración de un conjunto de políticas y frentes de trabajo de carácter político y educativo en favor de los derechos humanos. Sin embargo, esta tarea se vio seriamente perjudicada por el recrudescimiento de las denuncias de graves violaciones de derechos y por la postura del Estado, en dicho periodo, en relación con el compromiso gubernamental de diseñar políticas destinadas a garantizar una vida digna para todas las personas (Costa *et al.*, 2015).

Lo dicho permite ver el conjunto de cuestiones que el Comité materializó en el año 2003 en la primera versión del PNEDH,³ que abarcaba cinco áreas de actuación como ejes orientadores: 1) educación básica; 2) educación superior; 3) educación no formal; 4) educación de profesionales del poder judicial y fuerzas y cuerpos de seguridad; y 5) educación y medios de comunicación. Cada eje estaba compuesto por ideas y principios que fueron propuestos por los representantes del poder público y la sociedad civil que participaron en las reuniones gubernamentales organizadas con el objetivo de debatir la primera versión del plan.

El esfuerzo realizado por el CNEDH implicaba que el involucramiento de los sistemas educativos, en sus diferentes niveles y sectores —estatal, municipal, instituciones públicas y privadas de educación superior—, así como del poder legislativo de estados y municipios, de los movimientos sociales de derechos humanos y de los sectores vinculados al poder judicial y las fuerzas de seguridad (Viola, 2010); sería determinante en la construcción dialógica del PNEDH, ya que estos actores habrían de definir, junto al Comité, la valoración y creación del principal marco analítico sobre este tema en Brasil.

Por consiguiente, el contenido del PNEDH mostraba la institucionalización de la EDH como política de Estado, del mismo modo que la estructura institucional del CNEDH representaba el compromiso gubernamental, ya existente en el país, con relación a la importancia de la EDH como un lugar privilegiado para mostrar que es fundamental, para los regímenes participativos y democráticos, dar a la educación un espacio vital para la formación en diversidad.

EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: BASES EPISTÉMICAS Y EJES DE ACTUACIÓN

Al profundizar en las directrices emanadas del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (PMEDH) e incorporar aspectos de otros documentos internacionales destinados a la defensa y el fomento de los derechos humanos ratificados por la nación brasileña, el PNEDH surgió como una directriz que conectaba poderes y esferas del gobierno, del mismo modo que a organismos internacionales, instituciones de educación superior y, sobre todo, a la sociedad civil organizada en torno a la relevancia de los derechos humanos y la diversidad humana.

La educación en derechos humanos, expresada en el PNEDH, surgió como una estrategia dirigida a incentivar procedimientos de educación formal y no formal, con el objetivo de contribuir a la ciudadanía activa, al conocimiento de los derechos y al respeto de las diferencias (Gobierno de Brasil, 2003). En términos generales, esta perspectiva subrayaba la importancia de una ciudadanía activa y participativa (Benevides, 1991; 1996). De acuerdo con el PNEDH, la EDH se concibe como:

...un proceso sistemático y multidimensional que orienta la formación del sujeto de derecho articulando los aspectos de la aprehensión de

³ Firmemente inspirado por el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de la ONU.

conocimientos históricamente basados sobre los derechos humanos; ...la afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que expresan la cultura de los derechos humanos; ...la formación de una conciencia ciudadana capaz de estar presente en el plano cognitivo, social, ético y político; ...el desarrollo de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva; ...el fortalecimiento de conductas individuales y sociales que generen acciones y mecanismos a favor del estímulo, protección y defensa de los derechos humanos, así como la reparación de sus violaciones (Gobierno de Brasil, 2006: 25).

Esta concepción, de acuerdo con Scavino, incorpora: "...la comprensión de una ciudadanía democrática activa y planetaria, de acuerdo con los principios de libertad, igualdad y diversidad y en la universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos" (Scavino, 2007: 464). Es en este sentido que el PNEHD conjuga la lucha por la observancia de los derechos humanos desde los preceptos de la democracia y la diversidad humana junto al ejercicio de la alteridad como imperativo ético y ciudadano (Magendzo, 2006), y constituye un mecanismo privilegiado de aprehensión de conocimientos para el cambio social.

El primer eje de debate sobre la EDH en el Plan para la Enseñanza Básica,⁴ que tiene como meta propiciar y concentrar esfuerzos en la conciencia social desde la infancia, fue ampliado posteriormente con base en las "Directrices para la implementación de la educación en derechos humanos en la enseñanza básica" (Gobierno de Brasil, 2010) y en el documento titulado *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, de la UNESCO (2008), en el que se destaca el

acercamiento de los estudiantes a los derechos humanos como parámetro formativo para esta etapa educativa. En ese contexto, el PNEHD menciona cómo debe entenderse la EDH en la enseñanza básica, al afirmar que la educación: "...debe ocurrir en la comunidad escolar en interacción con la comunidad local" (Gobierno de Brasil, 2006: 31).

Al reconocer que el acto educativo no es una acción neutra y/o que promoverá la neutralidad, el PNEHD afirma la necesidad de que tales directrices y principios no se desvíen, en ningún caso, de lo que se espera de la enseñanza básica como política pública del Estado, dado que ésta también tiene el deber de educar en derechos humanos. En este nivel educativo, algunas de las premisas del humanismo que deben orientar el trabajo de la EDH consideran que:

...la educación en derechos humanos debe abarcar materias concernientes a los campos de la enseñanza formal, la escuela, procedimientos didácticos, plan de acción y dispositivos que permitan una labor pedagógica concientizadora y liberadora, encaminada al respeto y valoración de la diversidad, a la filosofía de la sustentabilidad y a la formación para una ciudadanía activa (Gobierno de Brasil, 2006: 31).

El PNEHD⁵ describe a la EDH en la enseñanza básica como una herramienta pedagógica que (re)constituye la mediación entre los sujetos y su proyección en el mundo. Configura la interiorización de conocimientos primarios sobre la relación entre las personas y la comprensión de las diferencias.⁶ En consecuencia, el PNEHD contempla un conjunto

⁴ En Brasil, la enseñanza básica comprende la educación primaria, que es obligatoria y tiene una duración de nueve años, y la educación secundaria, que tiene una duración de tres años.

⁵ Tal y como veremos, este documento alcanzó una mayor utilidad a partir de las "Directrices nacionales para la educación en derechos humanos", aprobadas en mayo de 2012 por el Ministerio de Educación.

⁶ La garantía de una educación pública y gratuita ofrecida por la Constitución de 1988, aún vigente, favorece la apertura a un escenario fundado en la democracia y en valores humanistas. La EDH también se plantea con el fin de reafirmar —y no meramente fomentar— los DH en ese ciclo escolar, así como también certificar una enseñanza básica de calidad, laica y basada en la diversidad humana como derecho fundamental.

de principios dirigidos a esa enseñanza, con medidas que comprenden la formación de docentes, la elaboración de materiales didácticos y la implementación de programas para la inclusión de los derechos humanos en la vida cotidiana y escolar de niños/as y jóvenes (Gobierno de Brasil, 2006).

Silva (2000) propone dos hipótesis a partir de las cuales se puede diseñar el desarrollo de la EDH en la enseñanza básica, las cuales comparten otras perspectivas (Gobierno de Brasil, 2010; UNESCO, 2008; Magendzo, 2006; Candau, 2007) junto con el propio PNEDH (Gobierno de Brasil, 2006). El autor enfatiza la metodología de la educación en derechos humanos durante este ciclo de la enseñanza a partir de los siguientes presupuestos:

- Articulaciones y roles entre enseñanza básica, ciudadanía y educación en derechos humanos: la EDH se concibe, en el ciclo de formación inicial, como responsable de la coordinación de los procesos de socialización vinculados a la aprehensión del conocimiento, no solamente en relación con los estudiantes, sino en todos los agentes educativos.
- Transversalizar para una educación en derechos humanos: la idea de transversalización de la EDH en la enseñanza básica es vista como fundamental para la formación inicial centrada en los DH. Así, este aspecto se vuelve indispensable para la formación de un ambiente escolar —y social— comprometido con la cultura de los derechos humanos.

En cuanto a la educación superior, que es otro eje que incluye el PNEDH, la expectativa que se plantea es que este frente de actuación, a través de sus instituciones y representantes, pueda contribuir a la construcción de "...una

cultura de promoción, protección, defensa y reparación de los derechos humanos, a partir de acciones interdisciplinarias, junto con las diversas formas de relacionar las múltiples áreas del conocimiento humano con sus saberes y prácticas" (Gobierno de Brasil, 2006: 34).

Zenaide (2010), Zenaide *et al.* (2012) y Ramírez (2007) avalan la idea de que los agentes que actúan en la educación superior —instituciones y profesores— juegan un papel decisivo en el cambio de marco que posibilita la inviolabilidad de los derechos humanos. La EDH se sitúa en el entorno educativo como un dispositivo rico en capacidades en el campo del conocimiento, así como de valores, actitudes y de acción. El plan, a su vez, establece la necesidad de que los principios pedagógicos y humanistas que constituyen los procesos y actividades en este nivel de formación tengan repercusiones educativas y sociales.

Es en la universidad, con su situación privilegiada en el campo formal para la construcción de los saberes,⁷ en donde se traza la faceta "creadora e impulsora de conocimiento, ... institución social con vocación republicana, diferenciada y autónoma, comprometida con la democracia y la ciudadanía" de la EDH (Gobierno de Brasil, 2006: 35).

Esta posibilidad formativa puede lograrse debido al hecho de que la cotidianidad universitaria, como afirma Ramírez (2007: 18), puede contribuir a la "consolidación de una 'conciencia democrática', articulada entre el conocimiento de los derechos humanos y el compromiso por la democracia". Por lo tanto, la educación superior, junto a la EDH, "cumplirá una misión fundamental para el futuro de nuestras sociedades" en la construcción y socialización de saberes y prácticas, imprescindibles en una situación de luchas políticas.

En cuanto a los avances logrados con relación a la inserción de la EDH en la educación

⁷ Aquí hacemos referencia a un "saber" legítimamente freireano, que emancipa y ofrece otra visión sobre la cotidianidad. Es un conocimiento esclarecedor que impulsa a las personas para la acción política de la dinámica social al ratificar las garantías ciudadanas y al preocuparse por los procesos de exclusión. Este concepto de saber, junto a la idea de dignidad, ha sido impulsado e incorporado por innumerables grupos minoritarios en su lucha diaria por el reconocimiento.

superior, los progresos observados se refieren a la “inclusión de los derechos humanos en proyectos políticos y pedagógicos, en disciplinas y en programas de investigación y extensión” (Zenaide, 2010: 65).⁸ Esto resalta la importancia de la integración de los derechos humanos como elemento crucial en la formación profesional, de la misma forma que la EDH como un principio vinculado al ejercicio de las futuras profesiones.

La educación no formal, junto a la educación superior, también es necesaria como elemento de la EDH. En el PNEDH, las intenciones de este eje recaen, entre otros factores, en el “aprendizaje político de los derechos a través de la participación en y de los grupos sociales” (Gobierno de Brasil, 2006: 43).

El enfoque que se declara en el plan sobre la educación no formal se fundamenta en la multiplicidad de factores que subyacen en las áreas, comunidades, movimientos y organizaciones sociales y entidades no gubernamentales. Es decir, se une en torno a la EDH en calidad de vertiente dirigida a la emancipación y autonomía de las personas involucradas. Con esta perspectiva, conforme indica el PNEDH: “estas actividades se desarrollan en dos aspectos principales: la construcción del conocimiento en la educación popular y el proceso de participación en acciones colectivas, teniendo la ciudadanía democrática como eje central” (Gobierno de Brasil, 2006: 43).

Carbonari afirma que el primer aspecto de la educación popular se manifiesta como una posibilidad de “promover procesos de construcción colectiva e intercambio de saberes y conocimientos de los sectores vulnerables” (Carbonari, 2010: 84) en derechos humanos. A partir de las ideas de este autor, la EDH se entiende como fundamento y punto de partida de la acción política y organizativa que fortalece las luchas sociales, establece derechos y participación, a la vez que afirma identidades.

Acerca de la segunda línea de acción del PNEDH respecto de la educación no formal (como un proceso de participación en acciones colectivas, cuyo fundamento es la ciudadanía democrática), como afirma Carbonari (2010), ésta cobra relevancia, especialmente, en tanto que subraya la dimensión política y organizativa de la EDH. De esta forma, la práctica docente y el proceso de aprendizaje en DH constituyen estrategias que determinan el qué y el cómo de la educación no formal.

El siguiente eje del PNEDH, que orienta posibles acciones vinculantes entre la EDH y la conducta y formación de los profesionales del poder judicial y cuerpos y fuerzas de seguridad, se concibe bajo la idea de que las referidas estructuras del Estado deben comprender el concepto de EDH a partir del cual actúan diariamente. Se enfatiza la premisa de que son dichas estructuras las responsables de la consolidación y fomento —incluso en términos del imaginario social— de actividades encaminadas a la afirmación de ejercicios democráticos y ciudadanos comprometidos con el significado y propósito de los derechos humanos.

El PNEDH señala que, para el establecimiento de este modelo, es crucial que se consoliden y fundamenten las nociones de seguridad pública y justicia, debido al valor semántico que tienen los derechos humanos para la pacificación social y la superación de los diferentes conflictos y procesos de exclusión. Según Balestreri (2010), es una tarea difícil pensar en otras perspectivas para estos campos a partir de la EDH, así como reformular tales áreas y los preceptos de violencia que los definen. Además, la “politicidad”, traducida y gestionada por la EDH en el ámbito de justicia y seguridad, establece valores fundamentales que pueden orientar el desempeño profesional de estos sujetos.

El último eje de acción que plantea el PNEDH comprende la relación entre la educación y los medios de comunicación, ya sea

⁸ Cabe destacar la importante contribución de los proyectos de extensión universitaria, fuertemente presentes en la historia de los derechos humanos en Brasil. A partir de estas experiencias, así como en el diálogo con la sociedad, la educación superior intensificó —y sigue haciéndolo— un acercamiento vivo y pujante con la idea de ciudadanía.

como dispositivo de información o como instrumento en el proceso educativo. El documento establece un esquema de directrices que se presentan como elementos estratégicos para la “construcción de una sociedad fundada en una cultura democrática, solidaria, basada en los derechos humanos y la justicia social” (Gobierno de Brasil, 2006: 53).

Livianu (2009) se aproxima a la perspectiva interpretada por el PNEDH al problematizar a los medios como un rasgo político y académico en derechos humanos, y los ubica como un “elemento mediador” de los procesos informativos y de formación educativa. La EDH destaca, en este eje, la responsabilidad de los medios de cooperar para reorientar el tratamiento mediático sobre los DH, en el sentido de fortalecer espacios de información que asuman “una postura favorable a la no violencia y de respeto a los derechos humanos” (Gobierno de Brasil, 2006: 54).⁹

Los fundamentos y perspectivas que asumen los procesos educativos y humanistas con respecto a la acción de los medios de comunicación determinan no solamente el derecho “a la libertad de expresión y opinión”, sino, sobre todo, a que tal derecho humano se dé con el fin de difundir “contenidos que valoren la ciudadanía, reconozcan las diferencias y promuevan la diversidad cultural” (Gobierno de Brasil, 2006: 54). A grandes rasgos, la EDH en el universo mediático reitera la búsqueda de un lenguaje que colabore para la formación de identidades en la diversidad y que rompa con los estereotipos violentos y los prejuicios contenidos en mensajes sensacionalistas o falsos.

DIRECTRICES NACIONALES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: MAGNITUD E INTERSECCIONALIDAD

La interseccionalidad articulada para la construcción de un plan de trabajo en beneficio de la EDH alcanzó su ápice en 2012, con la aprobación de las “Directrices nacionales para la educación en derechos humanos” (DNEDH), por el Ministerio de Educación. Las DNEDH, dado su carácter obligatorio, tienen como objetivo definir las recomendaciones para el cumplimiento y funcionalidad de la EDH en todos los niveles de la enseñanza (Gobierno de Brasil, 2012; 2013).¹⁰

Las directrices se organizan a partir de la idea de que es en la vivencia del ámbito educativo, en la armonía entre las teorías puestas en práctica y los saberes problematizados por la experiencia, donde es posible consolidar un clima propicio para la consolidación de los valores y las distintas expresiones, así como el establecimiento de la alteridad. Del mismo modo, el documento también destaca el desafío de recomendar y ejercer metodologías educativas a partir del plan de estudios, proyectos pedagógicos y la propia gestión de la enseñanza (Gobierno de Brasil, 2012).

La difusión de principios y métodos basados en las directrices sugiere la consideración de algunos principios fundamentales, como: a) dignidad humana; b) igualdad de derechos; c) reconocimiento y valoración de las diferencias y diversidades; d) laicidad del Estado; e) democracia en la educación; f) transversalidad, experiencia y globalidad; y g) sostenibilidad socioambiental.

⁹ Por el contrario, lo que se ha observado en Brasil con relación a la conducta de los medios de comunicación, especialmente en la televisión, coincide con un auténtico y generalizado menosprecio a los derechos humanos. Hay una adopción recurrente y creciente de lenguajes y posturas que otorgan aún más sentido a las diversas formas de violencia y desdén a los derechos fundamentales. No hay preocupación por fomentar una perspectiva emancipadora del pensamiento social y colectivo.

¹⁰ Esta fue, en los últimos años, una práctica frecuente por parte del Consejo Nacional de Educación: proponer directrices para la instrumentación de diversos temas en las diferentes áreas de la enseñanza.

El Dictamen No. 8/2012 del Consejo Nacional de Educación, órgano integrante del Ministerio de Educación brasileño, demuestra la importancia de que las instituciones de enseñanza incorporen a la formación educativa los principios establecidos en las DNEDH. Sin embargo, al mismo tiempo, no se caracterizan por ser reglas rígidas y limitadas en sí mismas, es decir, permiten que la comunidad escolar adapte sus propuestas a la directriz y, en consecuencia, a cada realidad.

Las DNEDH determinan que las estrategias y los espacios deliberativos deben incorporar métodos participativos de construcción activa y colectiva sobre la transversalidad de la EDH, tanto en la creación de proyectos políticos pedagógicos, reglamentos escolares, planes de desarrollo institucional, programas de cursos de formación en instituciones de educación superior; como en los materiales didácticos, modelos de enseñanza, investigación y extensión; así como en los tipos de gestión y procesos de evaluación (Gobierno de Brasil, 2012).

En las DNEDH se muestra una especial preocupación por la formación para la vida y la convivencia (Art. 5º). Tal propósito emerge como una realidad y un proceso vinculado a una “educación para el cambio y la transformación social” (Art. 3º) (Gobierno de Brasil, 2012: 20). En otras palabras, se trata de la capacidad que tiene la institución educativa de contribuir para que “...el sujeto pueda realizar una nueva interpretación de su existencia, liberándose de las transgresiones y prejuicios que permean sobre su entorno, como, por ejemplo, las desigualdades, la violencia y la discriminación” (Gobierno de Brasil, 2013: 22).

Es desde este enfoque que la integración de los preceptos vinculados a la EDH en el plan de estudios de la enseñanza básica y la educación superior se vislumbra como una alternativa para conducir a la persona en formación al reconocimiento de sí misma como alguien capaz de incidir en la “modificación de la mentalidad de su grupo y como generador de los ideales humanos” (Gobierno de Brasil,

2013: 19). Es a partir de los principios asociados a los derechos humanos que el citado documento reafirma el ámbito educativo como un lugar propicio para el surgimiento de actitudes propositivas y que amplía la capacidad de analizar, intervenir y ponderar la realidad de acuerdo con los parámetros del humanismo.

Las directrices muestran los caminos para una educación política que dialoga con la participación social, empoderadora de derechos y emancipadora. La lectura transversal del dictamen que instituye las DNEDH expone que el fortalecimiento de uno mismo y de terceros está en el centro de la propuesta metodológica del documento. Al fin y al cabo, es indispensable que los centros de formación contribuyan al autoconocimiento, así como al reconocimiento de las responsabilidades de cada ciudadano y, principalmente, del compromiso individual y colectivo con los grupos sociales marginados.

Esta propuesta de considerar los derechos humanos como principios transformadores y transversales a la realidad de las personas hace referencia a un conjunto de argumentos para escuelas y docentes sobre la aplicación, reconocimiento y búsqueda de otros ideales propuestos en la filosofía de la EDH y en las experiencias individuales y colectivas de lucha realizadas a través del diálogo en el mundo. En definitiva, el objetivo principal de la EDH es la formación ética, crítica y política.

En tal sentido, las directrices ponderan un escenario en el que: “...el recinto escolar es un lugar de afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que, en todo momento y en cualquier situación, preservan la cultura de vivir el respeto a los derechos humanos” (Gobierno de Brasil, 2013: 45); la EDH, por lo tanto, es decisiva para la creación de una mentalidad universal de derechos humanos, responsable de estimular el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Tal dinámica requiere que el proceso de enseñanza culmine en la mejora continua de los profesionales de la educación, especialmente los gestores, “con la

finalidad de encontrar oportunidades, áreas y entornos donde sea posible aplicar e introducir los principios y aspectos contenidos en las DNEDH” (Gobierno de Brasil, 2013: 46).

El “hacer” con el mundo se convierte, por lo tanto, en parte del proceso de reafirmación permanente de estos derechos como pilares básicos de la democracia y la ética. En síntesis, la EDH, en cuanto a lo dispuesto en las DNEDH, expresa un enfoque holístico, basado en el ejercicio de los derechos, imbricado en los quehaceres del docente en colaboración con la organización y la dinámica pedagógica.

EL BOLSONARISMO Y EL INICIO DEL PROCESO DE DESINSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDH EN BRASIL

Los discursos nazifascistas de la extrema derecha entraron en la escena del debate público a partir del golpe jurídico parlamentario, empresarial y mediático de 2016, disfrazado de *impeachment*, que destituyó del poder, sin prueba alguna de delito de responsabilidad fiscal, a la presidenta legítimamente electa Dilma Rousseff. Este golpe se realizó, principalmente, a partir de la difusión de noticias falsas (*fake news*). El despliegue de la mencionada ola conservadora culminó con la elección a la presidencia de Brasil, en 2018, de un político de extrema derecha. Desde ese momento, Jair Bolsonaro sirvió a los intereses ultraneoliberales, conservadores y neopentecostales de grupos que lo apoyan y actúan para colocar como aspectos estructurales la intervención de las iglesias y los militares en la organización del Estado, el flujo de recursos públicos a las élites rentistas, la privatización de los sistemas de salud y educación, así como la persecución de los movimientos sociales, entre otros.

Sin embargo, antes de analizar el inicio del proceso de desinstitucionalización de la EDH es importante mostrar el contexto que

permitió el surgimiento de la extrema derecha en el país, un fenómeno nuevo que apareció después de la vuelta a la democracia.

El contexto del surgimiento de la extrema derecha en Brasil

Las tradiciones autoritarias marcan la historia de la sociedad brasileña. Alimentadas por una herencia colonial, esclavista y una fuerte jerarquía social, dichas tradiciones indican la existencia de un autoritarismo socialmente implantado (O'Donnell, 1997) que, a lo largo de los años posteriores al retorno de la democracia, después de la última dictadura militar, ha posibilitado la persistencia de graves violaciones de los derechos humanos (Cardia, 1999).

A la inexistente depuración del aparato militar y cuerpos de seguridad del Estado, se sumó la incapacidad de los sucesivos gobiernos civiles, a partir de 1985, de romper con este legado totalitario, que se mantuvo en la Constitución de 1988. Así mismo, la falta de control sobre las agencias del orden público garantizó la vigencia de lo que Pinheiro (1991) llamó un régimen paralelo de excepción, en el que las actividades autoritarias de dichas fuerzas imperaron dentro del terreno democrático. Lo anterior revela el carácter disyuntivo de la democracia del país, que permitió la coexistencia de instituciones democráticas junto a graves violaciones de derechos (Caldeira, 2000), además de crear una baja adhesión de la población al régimen democrático.¹¹

Aun así, durante los gobiernos de centro-derecha —y en especial los de centroizquierda— hubo un cierto acomodo de las tradiciones autoritarias. Es necesario indicar que nunca se había dado que gobiernos de extrema derecha enfrentaran una constitución con un marco normativo institucional en materia de derechos humanos y de EDH que incluía, además, ciertos avances en políticas sociales.

Por lo tanto, para comprender cómo se llegó al régimen bolsonarista es necesario

¹¹ Según los datos de Latinobarómetro de 2018, el apoyo a la democracia en Brasil cayó de 47 por ciento en 2008 a 34 por ciento en 2018, y el nivel de satisfacción con la democracia disminuyó de 49 por ciento en 2010 a 9 por ciento en 2018.

echar una mirada a las condiciones sociopolíticas que ocurrieron entre 2013 y 2018, y que hicieron posible la ascensión de dicho régimen en Brasil. Nos referimos a circunstancias que permitieron el avance de un conjunto de discursos antidemocráticos,¹² articulados por diferentes representantes sociales que amparan esta ideología.

En 2013 se realizaron las “jornadas de junio”, manifestaciones que comenzaron en São Paulo y se extendieron a otras ciudades del país contra el aumento del precio del transporte público. Los “nuevos” movimientos de derecha¹³ se apropiaron de estos eventos: borraron su significado inicial y comenzaron a usarlos para desestabilizar al gobierno federal (en este momento ya se propugnaba el *impeachment* de la presidenta o un golpe militar). Éste fue el inicio de una estrategia que duró hasta 2016, apoyada ampliamente por diversos sectores y por los medios de comunicación. A este respecto, Solano (2018) sostiene que es este contexto nacional, surgido a partir de 2013, el responsable de acelerar y fomentar la actuación de los neoconservadores y la derecha radical.

Es posible destacar dos acontecimientos en las elecciones presidenciales de 2014: la ruptura del consenso sobre los resultados electorales debido al cuestionamiento del candidato derrotado sobre la reelección de la presidenta Dilma Rousseff y que presentó ante la justicia electoral (Tribunal Electoral), algo inédito durante la etapa democrática en Brasil; y el inicio de la operación Lava Jato (*car wash*/autolavado),

supuestamente creada para investigar casos de corrupción, pero cuyos verdaderos propósitos se confirmarían en 2016 y luego en 2018.

En el periodo de 2015 a 2016 continuaron las acciones en las calles y en el Congreso Nacional para desestabilizar al gobierno,¹⁴ a lo que se sumó la omisión, y simultáneamente la intervención del poder judicial. El resultado de este conjunto de incidentes articulados fue el golpe en 2016 que, a juicio de Solano (2018), representó una amplia fractura social que provocó un colapso en las formas de sociabilidad y generó desconfianza en la política y las instituciones, todo lo cual hizo posible el surgimiento del bolsonarismo.

La etapa posterior al golpe (2016-2018), resultado del *impeachment* contra la presidenta Rousseff, está marcada por una ofensiva para la consolidación del bolsonarismo y la adopción de medidas ultraneoliberales y de revocación de derechos, tales como la reforma laboral y el congelamiento del gasto público por 20 años.

Durante las elecciones de 2018, una serie de factores contribuyeron al resultado favorable a Bolsonaro: como se mencionó líneas arriba, la omisión —y al mismo tiempo la injerencia— del poder judicial, marcadas por la estrecha relación entre miembros del poder judicial y grupos empresariales, en especial la operación Lava Jato; el apoyo de las iglesias a ese candidato; el cambio de postura del mercado financiero, que también estuvo de su lado; la intensificación del discurso de odio y las noticias falsas (*fake news*), incluyendo su

¹² Tales discursos son: una alocución moral y cristiana que evoluciona hacia un fundamentalismo religioso; una declaración de orden que es militarista y autoritaria; una (falsa) oratoria anticorrupción; una proclama contra el comunismo (que en el fondo es una proclama contra el Partido del Trabajo); un discurso de criminalización de los movimientos sociales; un programa neoliberal de revocación de derechos y de privatizaciones; un lenguaje de odio; y noticias falsas (*fake news*).

¹³ El auge y organización de estos movimientos, como el Movimiento Brasil Libre, así como también de entidades como el Instituto Milenium, forman parte del proyecto de giro a la derecha en la política latinoamericana, financiados por Atlas Network, una red formada por 500 organizaciones que operan en 100 países, 82 de las cuales están en América Latina y que sufraga el gobierno de Estados Unidos (“Esfera de influencia: como os libertários...”, 2017). Esta ofensiva se ha utilizado para desmantelar a gobiernos progresistas en la región mediante prácticas sistemáticas de *lawfare* y guerra híbrida.

¹⁴ Aunque el gobierno federal cometió varios errores en nombre de una supuesta gobernabilidad, ninguno de ellos que, cabe destacar, ya habían sido cometidos por otros partidos, había generado un amplio rechazo de la población ni derrocado a gobiernos anteriores.

divulgación en las redes sociales; la difusión de mensajes masivos (ilegales) por WhatsApp y la financiación no declarada para su campaña electoral, entre otros.

Cabe agregar otra serie de elementos en medio del escenario 2013-2018: la atomización partidaria y de la matriz política conservadora existente en el país; la reconfiguración social, como consecuencia de la inclusión social (a través del consumo); la entrada de iglesias evangélicas, principalmente en las periferias de los centros urbanos (Solano, 2018), así como el presidencialismo de coalición, la ruptura del sistema de alianzas y la actuación de sectores que se beneficiaron de la crisis y pasaron a apoyar el proyecto político bolsonarista (Petrarca, 2021).

Por ello, Petrarca afirma que “este conjunto de factores generó una oportunidad para que Bolsonaro llegara al poder” (Petrarca, 2021: 350),¹⁵ al tiempo que “acercó a las fuerzas del conservadurismo brasileño que se encontraban dispersas” (Petrarca, 2021: 368).¹⁶

La desinstitucionalización de la EDH

Con el ascenso de la extrema derecha, los fundamentos antidemocráticos, conservadores, autocráticos y personalistas del bolsonarismo supusieron la destrucción de los espacios participativos y deliberativos existentes en las diversas instancias del Estado. De esta forma, con la engañosa justificación de racionalizar la maquinaria pública, el poder ejecutivo suprimió arbitrariamente los órganos colegiados

establecidos en el ámbito gubernamental como una forma de hacer inviable la organización y participación de la sociedad civil en la reflexión de cuestiones que, por lo general, eran los objetivos políticos y del discurso violento, antidemocrático y antiderechos humanos de Bolsonaro. Un diálogo que, a pesar de estar mal articulado gramaticalmente y de utilizar expresiones incompatibles con el cargo público, derivaba de una lógica que expresaba el proyecto de gobernanza de la extrema derecha.

A este respecto, el Decreto No. 9.759/2019, publicado en la edición especial del *Diario Oficial* del 11 de abril de 2019, autorizó el cese de varios órganos colegiados y estableció nuevas directrices y numerosas limitaciones al funcionamiento de recintos de esta naturaleza dentro de la esfera de la administración pública federal. Consecuentemente, varias comisiones, comités y consejos encargados de debatir y ayudar a la construcción de un plan de trabajo en asuntos relacionados con derechos humanos, cultura y arte, pueblos indígenas y tradicionales, población negra, LGBTQIA+, indigentes, del ámbito rural, personas mayores e individuos con discapacidad, entre otros,¹⁷ fueron suprimidos mediante resoluciones de los diferentes ministerios.

Como resultado de lo anterior, a través de la Resolución No. 2046, de 15 de agosto de 2019, el Ministerio de la Mujer, la Familia y los Derechos Humanos disolvió el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, y con ello

¹⁵ Para Petrarca, tres movimientos contribuyeron a ello: las manifestaciones de 2013, el estallido de la operación Lava Jato en 2014 y el golpe de 2016 que acabó con la posibilidad de pactos entre bloques divergentes. Para el autor, esto generó un vacío de liderazgo y potenció el antipetismo y el sentimiento antisistema.

¹⁶ Estas fuerzas, según Petrarca, eran: la burguesía financiera, segmentos de la alta burguesía mercantil e industrial, un sector importante del agonegocio, las fuerzas armadas, el lavajatismo, el olavismo y los grupos evangélicos. El olavismo es el movimiento de extrema derecha vinculado a Olavo de Carvalho, una figura que ganó notoriedad a partir de su presencia en Internet y cuyo discurso influyó en gran parte de los ideales enarbolados por los seguidores de Jair Bolsonaro. Este discurso coincide con la exaltación de ideas neofascistas, la necropolítica, el antifeminismo y el protestantismo, así como con la defensa de formas militarizadas de gobierno.

¹⁷ Se extinguieron: la Comisión Técnica Nacional de Diversidad para temas relacionados con la Educación de los Afrobrasileños, el Comité Intersectorial de Seguimiento y Monitoreo de la Política Nacional para las Personas en Situación de Indigencia, el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, el Consejo Nacional de Lucha contra la Discriminación y Promoción de los Derechos LGBT, el Consejo Nacional para el Desarrollo Sostenible de los Pueblos y Comunidades Tradicionales, el Consejo Nacional de los Derechos de las Personas Mayores, el Consejo Nacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Consejo Nacional de la Educación Escolar Indígena, el Consejo Nacional de Población y Desarrollo, la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Esclavo y el Consejo Superior de Cine, entre otros.

se intensificó la hoja de ruta para la desinstitucionalización de la EDH. A pesar de la decisión del Supremo Tribunal Federal (STF) de otorgar una medida cautelar para suspender parcialmente dicho decreto después de que el Partido de los Trabajadores (PT) interpusiera una acción judicial, solamente los órganos creados por ley quedaron protegidos de la embestida bolsonarista, no siendo éste el caso del CNEDH.

En este debate, ¿qué cuestiones y temas estaban en disputa y comprometidos? Se trata del desmantelamiento completo del plan de trabajo elaborado entre los años 2003 y 2019 para la EDH. Los métodos instituidos por el gobierno buscaron la desarticulación de los movimientos sociales para imposibilitar la participación democrática de la población en los espacios deliberativos y, sobre todo, para difundir y expandir la institucionalización del proyecto conservador y neopentecostal (Dourado, 2019; Oliveira, 2020). Para ello, el bolsonarismo contó con la acción gubernamental de personas como la ministra de la Mujer, la Familia y los Derechos Humanos y la pastora evangélica Damares Alves para la prohibición de todo lo relacionado con la formación en derechos humanos y la diversidad.

La extinción de la CNEDH configura un conjunto más amplio de declaraciones y políticas lideradas principalmente por los Ministerios de la Mujer, Familia y los Derechos Humanos y el Ministerio de Educación en temas como el plan de acción antigénero, la democracia racial (es decir, la idea de que no hay distinción entre la violencia que se ejerce contra los blancos respecto de la que se ejerce en contra de los negros), la evangelización de la sexualidad infantil y juvenil, la destrucción de la cultura y vida de los pueblos indígenas, la persecución a los movimientos sociales urbanos y rurales, la privatización de la educación superior y la subordinación de la educación básica al capital financiero. Con este panorama, la inobservancia de la hoja de ruta en favor de los derechos humanos y la ciudadanía activa, que hasta entonces era desarrollada por la desaparecida

CNEDH, impulsó las acepciones autoritarias, el sentimiento antiestatal, la orientación antisistema (*antiestablishment*, exclusivamente en la oratoria) y una lógica de violencia (Costa, 2018; Domingues, 2017), las cuales fueron efectivamente desarrolladas, coordinadas y aplicadas.

Como hemos visto, el proceso de desinstitucionalización de la EDH se incluyó en el universo de la política de privatizaciones y de mercantilización de la educación del bolsonarismo (Santos *et al.*, 2020). El espacio dejado por la CNEDH coincidió con la divulgación creciente de imágenes y discursos proclives al olvido de las luchas históricas a favor de los derechos humanos y, en particular, al apoyo a los retrocesos democráticos y la pérdida de derechos, así como al resurgimiento de una legislación que desestimó la diversidad y la autonomía de las instituciones y los actores públicos.

Simbólicamente, el abandono del plan de trabajo institucional sobre la EDH por parte del Estado brasileño tuvo impactos negativos en la producción de subjetividades e identidades, individuales y colectivas, que pudieran construir prácticas, declaraciones y posturas de enfrentamiento a la exclusión social y de impulso de la ciudadanía a partir de la educación. Para el movimiento bolsonarista, la extinción de espacios deliberativos como la CNEDH funcionó como una suerte de entramado institucional que intentaba otorgar algún estatus de validez a las infundadas y frágiles tendencias políticas e ideológicas desde las cuales actuaban los representantes de ese gobierno.

Para el conservadurismo que predica el bolsonarismo, únicamente la inoperancia institucional sería capaz de impedir las críticas al actual plan de acción ultraconservador sobre la educación, y garantizaría un mínimo de capilaridad a este proyecto. La estrategia en cuestión se corrobora con los ataques a universidades e instituciones de ciencia y tecnología públicas, así como en la difusión de mensajes falsos que relacionaban la formación para los derechos humanos con el comunismo y los movimientos de izquierda, los cuales

supuestamente atentan contra la familia y la religión.

Por esta razón, la desinstitucionalización de la EDH, sin lugar a duda, tuvo consecuencias directas sobre la práctica docente, fuertemente monitoreada por grupos conservadores,¹⁸ así como implicaciones para la investigación y la producción de conocimiento¹⁹ en cuestiones que abordan la formación en diversidad, habida cuenta de la vigilancia y fiscalización del bolsionarismo sobre estos aspectos. Esta postura fue construyendo el imaginario social de que algunos temas significativos de las ciencias humanas y sociales no debían ser financiados por agencias de desarrollo; es el caso, por ejemplo, de la intensa maniobra de noticias falsas que propagaba la inutilidad de los sondeos y encuestas, y que afirmaba que los planteamientos en el campo de la diversidad imponen una “ideología de género”, así como que las universidades públicas fomentan el adoctrinamiento de los estudiantes.

En el núcleo de la “guerra cultural” encubierta y viabilizada por el conservadurismo, el bolsionarismo desinstitucionalizó la EDH como parte de un proyecto centrado esencialmente en refundar la educación desde la perspectiva de la autocracia, la negación de la diversidad humana, la mercantilización del saber y el utilitarismo de la formación humana en consonancia con las reglas neoliberales del mercado.

Por consiguiente, con la desactivación de la CNEDH, la coordinación entre educación, democracia, ciudadanía, ética y derechos humanos —elementos primordiales para la formación en el respeto de la diversidad, manifestada desde el PNEHD y las directrices— quedó debilitada y relegada a los compromisos

personales de profesionales comprometidos con la temática en escuelas, universidades y otros espacios no formales.

CONSIDERACIONES FINALES

La desinstitucionalización de la EDH en Brasil comprometió la difusión de prácticas y políticas encaminadas a afianzar la idea de diferencia —no de diferenciación— en los distintos niveles de la formación educativa; así mismo, intensificó el compromiso de los actores no estatales y de la sociedad con la divulgación del discurso de la inclusión, la lucha por derechos y el reconocimiento de los colectivos más vulnerables como antítesis del bolsonarismo.

Hacia la etapa final del mandato de Bolsonaro, cuando se terminó de escribir este artículo, considerábamos que el gobierno bolsonarista, con base en sus prácticas y políticas, intensificaría el plan de trabajo dirigido a la exclusión total de la temática y las cuestiones relacionadas con los derechos humanos, especialmente en el ámbito educativo. La negación de que hay una diversidad de formas de vida, subjetividades y experiencias que necesitan ser garantizadas y visibilizadas habría de ser, seguramente, el punto principal del avance de la lógica cristiana, conservadora y neoliberal en la omisión de temas relacionados con la formación en diversidad.

En síntesis, entendemos que el asunto prioritario generado por el cese de la CNEDH consistió en el cuestionamiento de las estrategias que pueden impulsarse en torno a la idea de diferencia de un modo legítimo y central, particularmente en contextos no formales. Naturalmente, los modelos hegemónicos del

¹⁸ En Brasil, el Movimiento Escola sem Partido (Movimiento Escuela Sin Partido) se adueñó de los debates sobre educación, democracia, ciudadanía, libertad de cátedra y autonomía docente. En definitiva, los profesionales fueron el centro de linchamientos virtuales por parte de grupos que pregonan y propagan la supuesta exención ideológica en la práctica educativa. El movimiento en cuestión, que cuenta con el apoyo directo del bolsonarismo, subvierte y criminaliza los derechos a la educación y la libertad de cátedra, especialmente a través de discursos enmascarados por convicciones religiosas, autoritarias y acrílicas (Silva y da Silva Cardoso, 2019).

¹⁹ Son ejemplos de esta situación los sucesivos recortes de recursos de las agencias de desarrollo a la ciencia relacionados con los criterios de distribución organizados ideológicamente, así como los cortes en las becas de posgrado e iniciación científica. Están en disputa las condiciones y viabilidad de producir conocimiento crítico y mantener una investigación y formación de calidad, especialmente en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales.

bolsonarismo se nutrieron de argumentos que desprecian la diversidad humana y, en ese sentido, el cumplimiento de la EDH debe asumir el desafío de consolidar la idea de que la diferencia debe ser un vector para la acción política.

El proyecto de igualdad en la diferencia, instituido por las acciones de la CNEDH, no fue ignorado con su desaparición; siguió siendo estimulado, implícita y explícitamente, por grupos y sujetos que forjaron alternativas de pensamiento y crítica para la crisis institucional vivida en el contexto brasileño. En ese ambiente, la educación en derechos humanos asumió la condición de catalizador y pilar esencial de la movilización social. Constituyó un espacio de resistencia, de futuro (Cardoso, 2018) y lucha contra el autoritarismo que se había instalado en Brasil.

En la actualidad, tras la elección del presidente Lula, el escenario que hemos mostrado a lo largo del texto se ha modificado fuertemente. Los Ministerios de Derechos Humanos y Ciudadanía, de la Mujer, de Educación, Desarrollo y Asistencia Social, de la Familia y

Combate al Hambre, y los inéditos Ministerios de Pueblos Indígenas e Igualdad Racial han reconstruido la agenda vinculada a la educación en derechos humanos de forma articulada y transversal.

En particular, la agenda desarrollada con el inicio del gobierno del presidente Lula ha tenido como objetivo reconstruir los órganos de participación popular, ya que está buscando aproximarse nuevamente con los movimientos sociales, además de lanzar convocatorias públicas destinadas a la formación para la diversidad y, sobre todo, mediante la financiación de proyectos y acciones que restablezcan la importancia de la educación en derechos humanos en las esferas formal y no formal.

El gran desafío de la EDH reside, cada vez más, en la deconstrucción de los binarismos vacíos (“nosotros/ellos”, “universal/particular” y “hegemónico/subalterno”) que fueron diseñados como idea fuerza del bolsonarismo a partir de la mera diferenciación y/o exclusión de determinados grupos y sujetos, para evitar su regreso.

REFERENCIAS

- BALESTRERI, Ricardo (2010), “Agentes da manutenção ou construtores da transformação? A educação em direitos humanos e o protagonismo social dos profissionais de segurança pública”, en Aida Maria Monteiro Silva y Celma Tavares (eds.), *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*, São Paulo, Cortez, pp. 111-128.
- BENEVIDES, Maria Vitória (1991), *A cidadania ativa*, São Paulo, Ática.
- BENEVIDES, Maria Vitória (1996), “Educação para a democracia”, *Lua Nova*, núm. 38, pp. 223-237. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>
- CALDEIRA, Teresa (2000), *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*, São Paulo, Edusp.
- CANDAU, Vera (2007), “Educação em direitos humanos: desafios atuais”, en Rosa Silveira, Adelaide Dias, Lúcia Ferreira, Maria Luíza Feitosa y Maria Nazaré Zenaide (orgs.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, João Pessoa, EDUFPB, pp. 339-412.
- CARBONARI, Paulo (2010), “Educação popular em direitos humanos: aproximações e comentários ao PNEDH”, en Aida Maria Monteiro Silva y Celma Tavares (eds.), *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*, São Paulo, Cortez, pp. 84-110.
- CARDIA, Nancy (1999), “Transições políticas: continuidades e rupturas, autoritarismo e democracia – os desafios para a consolidação democrática”, en Paulo Sérgio Pinheiro, Sérgio Adorno y Nancy Cardia (eds.), *Continuidade Autoritária e Construção da Democracia*, São Paulo, USP-Núcleo de Estudos da Violência, pp. 11-19.
- CARDOSO, Fernando da Silva (2018), “Introdução”, en Fernando da Silva Cardoso (ed.), *Direitos humanos: reflexões a partir da arte, gênero(s) e movimentos sociais*, Maringá, Viseu, pp. 4-9.
- COSTA, Sérgio (2018), “Estrutura social e crise política no Brasil”, *Dados*, vol. 61, núm. 4, pp. 499-533. DOI: <https://doi.org/10.1590/001152582018166>
- COSTA, Gustavo, Fernando da Silva Cardoso y Gabriela Cavalcanti (2015), “Violações de Direitos Humanos no Brasil: notas a partir do 5º

- Relatório Nacional de Direitos Humanos”, *Prisma Jurídico*, vol. 14, núm. 2, pp. 195-217, en: <https://periodicos.uninove.br/prisma/article/view/4935> (consulta: 12 de abril de 2022).
- DOMINGUES, João Maurício (2017), “Crise da república e possibilidades de futuro”, *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 22, núm. 6, pp. 1747-1758. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.02472017>
- DOURADO, Luiz Fernandes (2019), “Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências”, *Educação e Sociedade*, vol. 40, e0224639. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019224639>
- “Esfera de influência: como os libertários americanos estão reinventando a política latino-americana” (2017, 11 de agosto), *The Intercept Brasil*, en: <https://theintercept.com/2017/08/11/esfera-de-influencia-como-os-libertarios-americanos-estao-reinventando-a-politica-latino-americana/> (consulta: 12 de abril de 2021).
- Gobierno de Brasil (2003), Portaria No. 98, de 9 de julio de 2003, Brasília, Instituto o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Especial de Derechos Humanos.
- Gobierno de Brasil-Presidencia de la República-Secretaría de Derechos Humanos (2006), *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, Brasília, Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República-Ministerio de Educación/Ministerio de Justicia.
- Gobierno de Brasil-Ministerio de Educación (2010), *Orientações para a implementação da educação em direitos humanos na educação básica*, Brasília, Ministerio de Educación-Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad.
- Gobierno de Brasil-Ministerio de Educación (2012), Parecer CP/CNE No. 08/2012 - “Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos”, Brasília, Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación.
- Gobierno de Brasil-Presidencia de la República-Secretaría de Derechos Humanos (2013), *Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais*, Brasília, Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, Coordinación General de Educación.
- Latinobarómetro (2019), *Informe 2018*, Santiago de Chile, Corporación Latinobarómetro, en: <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp> (consulta: 10 de abril de 2021).
- LIVIANU, Roberto (2009), “Mídia e cidadania”, en Roberto Livianu (ed.), *Justiça, cidadania e democracia*, Río de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisa Social, pp. 202-212.
- MAGENDZO, Abraham (2006), *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- O’DONNELL, Guillermo (1997), *Contrapuntos: ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Buenos Aires, Paidós.
- OLIVEIRA, Fábio (2020), “Governo Bolsonaro e o apoio religioso como bandeira política”, *Revista Brasileira de História das Religiões*, vol. 13, núm. 37, pp. 137-160. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v13i37.52231>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948), *Declaración Universal dos Direitos Humanos*, Resolución 217 A (III), Nueva York, Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, París, UNESCO.
- PETRARCA, Fernanda (2021), “Uma Janela no Tempo: a ascensão do Bolsonarismo no Brasil”, *Revista Tomo*, núm. 38, pp. 339-371. DOI: <https://doi.org/10.21669/tomo.vi38.14356>
- PINHEIRO, Paulo Sérgio (1991), “Autoritarismo e transição”, *Revista da USP*, núm. 9, marzo-mayo, pp. 45-56. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i9p45-56>
- RAMÍREZ, Gloria (2007), “Avances y retrocesos de la educación en derechos humanos ante la globalización y los derechos humanos emergentes”, en Gloria Ramírez (ed.), *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*, México, UNAM-Cátedra UNESCO de Derechos Humanos.
- SACAVINO, Suzana (2007), “Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?”, en Rosa Silveira, Adelaide Dias, Lúcia Ferreira, Maria Luíza Feitosa y Maria Nazaré Zeinaide (orgs.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, João Pessoa, EDUEPB, pp. 457-468.
- SANTOS, Maria Rosimary, Ricardo Musse y Afrânio Mendes Catani (2020), “Desconstituindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação”, *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 14, e4563135. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994563>
- SILVA, Aida Maria Monteiro (2000), *Escola pública e formação da cidadania: possibilidades e limites*, Tesis de Doctorado, Repositório Institucional da Universidade de São Paulo, Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, en: <https://docplayer.com.br/4385173-Aidamaria-monteiro-silva-escola-publica-e-a-formacao-da-cidadania-possibilidades-e-limites.html> (consulta: 10 de marzo de 2021).
- SILVA, Camylla Galindo y Fernando da Silva Cardoso (2019), “Lições sobre democracia e cidadania a partir da análise do Movimento Escola Sem Partido”, *Revista Direito em Debate*, vol. 27, núm. 50, pp. 164-182. DOI: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2018.50.164-182>

- SOLANO, Esther (2018), “Crise da Democracia e extremismos de direita”, *Análise*, núm. 42, pp. 1-29, en: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/14508.pdf> (consulta: 20 de abril de 2021).
- VIOLA, Solon (2010), “Políticas de educação em direitos humanos”, en Aida Maria Monteiro Silva e Celma Tavares (eds.), *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*, São Paulo, Cortez, pp. 15-40.
- ZENAIDE, Maria Nazaré (2010), “Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior”, en Aida Maria Monteiro Silva y Celma Tavares (eds.), *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*, São Paulo, Cortez, pp. 64-83.
- ZENAIDE, Maria Nazaré, Lúcia Ferreira y Giuseppe Tosi (2012), “Os direitos humanos na educação superior no Brasil: história, tendências e desafios”, ponencia presentada en el 7º Encontro Anual de la ANDHEP, Curitiba, 2 al 5 de marzo de 2012, en: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1562> (consulta: 14 de febrero de 2021).

La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional

Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo

ANA LAURA ABRAMOWSKI* | JUANA SORONDO**

Este artículo busca problematizar la actual expansión de la educación emocional (EE) en las escuelas, complementando la lectura crítica que señala sus vínculos con la racionalidad neoliberal. Se parte de hallazgos de una investigación cualitativa exploratoria sobre el ingreso de la EE en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina, que ponen de relieve que esta propuesta legitimaría su implementación al apelar a una crítica a la escuela tradicional. Se interroga, por consiguiente, la configuración histórica de los discursos críticos-educativos que dieron lugar a la categoría de la “escuela tradicional”, para comprender su reapropiación por parte de la EE. Este análisis también pone en evidencia que la EE, lejos de ser un enfoque novedoso, refuerza patrones conservadores sedimentados en el campo educativo. Se discute, asimismo, la lectura sobre la fagocitación neoliberal del discurso de la crítica educativa, para concluir sobre la necesidad de una “crítica de la crítica”.

This article seeks to question the current expansion of emotional education (EE) in schools, supplementing this with a critical reading emphasizing its links to neoliberal rationality. We draw from the results of an exploratory qualitative investigation on the entry of EE in secondary schools of the Buenos Aires Metropolitan Area in Argentina. These showcase how this proposal would gain legitimacy by appealing to a criticism of the traditional school. Therefore, we can question the historical formation of the critical-educational discourse that produced the “traditional school” so as to understand how EE re-appropriates it. This analysis also exposes how EE, far from being an innovative approach, reinforces the conservative patterns rooted within the field of education. Likewise, we discuss our reading of neoliberal absorption of the discourse on educational criticism, to conclude by proposing a need for a “criticism of criticism”.

Palabras clave

Educación emocional
Crítica
Escuela tradicional
Corrientes pedagógicas
Políticas neoliberales

Keywords

Emotional education
Criticism
Traditional school
Educational trends
Neoliberal policies

Recepción: 30 de abril de 2021 | Aceptación: 5 de julio de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>

* Investigadora principal de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (Argentina). Doctora en Educación. Líneas de investigación: emociones y educación; historia de las emociones; afectos, educación y política; estudios visuales y educación. Publicaciones recientes: (2022), “‘Darlo todo’. La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI”, en Luciana Anapios y Claudia Hammer-schmidt (coords.), *Política, afectos e identidades en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 383- 404; (2022, en coautoría con J. Sorondo), “El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral”, *Revista del IICE*, núm. 51. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>. CE: aabramowski@gmail.com

** Personal docente e investigador en formación de la Universidad Autónoma de Madrid (FPI-UAM) (España). Magister en Educación, Lenguajes y Medios. Líneas de investigación: discursos y políticas educativas neoliberales; educación emocional y racionalidad neoliberal; discursos sobre la educación secundaria y (re)producción del orden social. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con A. Abramowski), “Las emociones en la educación sexual integral y la educación emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un *ethos* epocal emocionalizado”, *Revista de Educación*, núm. 25, pp. 29-62; (2020), “El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina”, *Revista Educación, Política y Sociedad*, vol. 5, núm. 2, pp. 9-23. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.001>. CE: juana.sorondo@uam.es

INTRODUCCIÓN

Desde hace al menos una década asistimos a la instalación y a una sostenida expansión de la educación emocional (EE)¹ en los distintos niveles del sistema educativo argentino. Prueba de ello son las leyes de EE que han sido promulgadas en distintas jurisdicciones del país, los proyectos institucionales afines al tema implementados y las numerosas propuestas de capacitación ofrecidas tanto desde organismos estatales como privados (Feldfeber *et al.*, 2020). La agenda educativa —tanto nacional como internacional— impulsada en el marco de la pandemia de COVID-19, ha reforzado esta tendencia (Abramowski y Sorondo, 2022).

La EE es una propuesta pedagógica que se origina a finales del siglo XX y que se expande con más fuerza desde comienzos del siglo XXI en discursos, políticas y prácticas educativas a nivel global. Sus antecedentes incluyen el cognitivismo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y el concepto de inteligencia emocional de Goleman (Bisquerra, 2000). También recupera una teoría psicofisiológica de las emociones y aportes de las neurociencias. Su objetivo es contribuir al desarrollo de competencias emocionales en todos los niveles educativos, como un eje central para garantizar el bienestar de los individuos. Habilidades como el autoconocimiento y la regulación emocional se presentan como claves para que los individuos puedan adaptarse al contexto y establecer vínculos adecuados y positivos con otros/as (Bisquerra, 2000).

Trabajos que han cuestionado la emergencia de la EE, la consideran una expresión del avance ininterrumpido del neoliberalismo en el ámbito educativo (Sorondo, 2021; Cabanas, 2020). Contribuye, en efecto, a la formación

de sujetos “empresas de sí”: flexibles, autorregulados y capaces de adaptarse a las nuevas exigencias del mercado (Laval, 2004). También puede interpretarse como una consecuencia de la crisis de las sociedades disciplinarias y de la reconfiguración de los modelos represivos de gestión de las conductas (Jódar, 2007; Abramowski, 2020). Asimismo, la notable pregnancia y aceptación de sus postulados entre los actores del sistema educativo da cuenta de la “emocionalización” que atraviesan nuestras sociedades contemporáneas (Algarra y Noble, 2015; Sorondo y Abramowski, 2021) en el marco del capitalismo emocional (Cabanas e Illouz, 2019). Es oportuno agregar, además, que la concepción de emoción que subyace a la EE ha sido cuestionada por sus supuestos naturalistas, que refuerzan la dicotomía razón/emoción e inhabilitan un abordaje sociocultural y político tanto de lo emocional como de lo educativo (Nobile, 2017).

En este artículo nos proponemos, en términos generales, contribuir a la comprensión de la expansión del fenómeno de la EE, y para ello se asumen como válidas, pero no suficientes, las lecturas contextuales más amplias (mencionadas más arriba) que discuten estas propuestas. Consideramos que los abordajes críticos respecto del avance de la EE en Argentina y en la región requieren problematizar los mecanismos sutiles que hacen posible su instalación. Partimos, para eso, de algunos de los hallazgos de una investigación exploratoria sobre el ingreso de la EE en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y los sentidos acerca de lo educativo que se reconfiguran en este proceso (Sorondo, 2021).

El análisis de las entrevistas realizadas en el marco de dicho estudio² pone de relieve que, dentro de los argumentos que justifican

¹ La perspectiva que en Argentina recibe el nombre de educación emocional es también nombrada, a nivel regional y desde los organismos internacionales, como desarrollo de habilidades socio-emocionales o aprendizaje socio-emocional.

² La investigación siguió un enfoque cualitativo exploratorio. Se centró en el análisis de contenido de 15 entrevistas semiestructuradas realizadas a personal educativo de instituciones públicas y privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) que llevaba adelante prácticas de EE. La muestra fue de tipo diverso e incluyó —sin pretensión de ser representativa— docentes curriculares y extracurriculares, talleristas del Programa Socio-Educativo Jornada Extendida, *coaches* ontológicos, tutores/as e integrantes de gabinetes psicopedagógicos y asesores/as pedagógicos/as. El análisis de los datos se valió de una codificación cualitativa, con base en las categorías emergentes.

la necesidad de la implementación de la EE, figuran las impugnaciones a la escuela por su carácter “obsoleto”, “desactualizado” y “tradicional”. La EE se erige, entonces, como el enfoque antagónico —alternativo y renovado— al modelo educativo tradicional.

Es sabido que los enunciados críticos hacia la llamada pedagogía tradicional no son recientes ni novedosos, sino que trascienden, temporal y teóricamente, los postulados de la EE. Por este motivo, nuestra hipótesis es que la EE estaría sirviéndose, para ingresar al sistema educativo y permear políticas y prácticas escolares, de unos diagnósticos circulantes y de unos lenguajes sedimentados (los de la crítica), así como de un consenso generalizado en torno a que la escuela tradicional le habría dado la espalda a las emociones. ¿Qué ha hecho posible que la EE recurra a enunciados con impronta crítica? ¿La crítica ha perdido potencia, se ha debilitado, ha sido fagocitada?

Nuestro objetivo es, por lo tanto, en este artículo, interrogar la configuración y el devenir de la crítica a la escuela tradicional, así como su lógica de funcionamiento, para comprender cómo ha llegado a presentarse como un recurso argumentativo disponible para ser tomado por un enfoque como el de la EE, que está en las antípodas de lo que desde el campo pedagógico se habría asociado con una perspectiva crítica. Con esto, no pretendemos extrapolar ni generalizar los resultados de una investigación exploratoria, sino abrir un debate sobre aquellos discursos y consensos instituidos en el campo.

La organización del artículo es la siguiente. En primer lugar, situaremos la configuración y el devenir de la crítica a los modelos educativos tradicionales mediante la revisión de algunos aspectos del *escolanovismo*, la sociología de la educación crítica y la pedagogía crítica. En un segundo momento, se examinará la lógica de funcionamiento de la crítica a la escuela tradicional, inscrita en el marco del pensamiento moderno/colonial. Luego, a partir de los testimonios recogidos

en la investigación que da marco a este escrito, mostraremos los sedimentos del discurso de la crítica a lo tradicional presentes en la justificación del ingreso de la EE a las escuelas. Interesará en este punto hacer notar los aires de familia entre los vocablos usados por los sujetos partidarios de la EE y los de las corrientes críticas formuladas en el siglo XX. En un cuarto momento, nos detendremos en la cuestión emocional, que la EE señala como ausente en la escuela tradicional y como fundamento de lo novedoso de su propia propuesta. Contradiendo esta interpretación, resaltaremos la tematización de lo emocional en la llamada pedagogía tradicional mediante la identificación de conexiones entre las aproximaciones teóricas de la EE y el positivismo. Finalmente, cerraremos el artículo con algunas reflexiones sobre el estado actual del discurso de la crítica en el campo educativo.

LA CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE LA CRÍTICA A LA ESCUELA TRADICIONAL EN EL CAMPO PEDAGÓGICO

En este apartado ubicaremos, en términos históricos, el surgimiento de la noción de escuela tradicional, así como los argumentos de su impugnación y rechazo. El objetivo de este recorrido es, por un lado, señalar que la crítica a la escuela tradicional no es novedosa y, por el otro, mostrar cómo con el paso del tiempo se constituyó en un significante disponible para ser utilizado por perspectivas como la de la EE.

Hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el movimiento de la Escuela Nueva utilizó el mote de pedagogía tradicional para designar a las formas educativas vigentes en aquel tiempo que, desde enfoques renovados, se pretendían superar. Por este motivo, es posible afirmar que fue el *escolanovismo* el que fundó o inventó, con carácter retroactivo, a la llamada escuela tradicional.

Sin embargo, un examen un poco más minucioso deja ver que el gesto de tomar distancia de lo “viejo” para proponer algo “nuevo”

habría excedido a la Escuela Nueva, pues la historia de la pedagogía en su conjunto habría estado impulsada por una sucesión de movimientos innovadores (Luzuriaga, cit. en Fattore, 2007). En efecto, si nos detenemos en la obra de Juan Amos Comenio —considerado casi unánimemente como uno de los padres de la pedagogía moderna, así como el promotor de varios de sus rasgos considerados, *a posteriori*, como tradicionales— vemos que no faltaban allí cuestionamientos respecto de la educación existente en su época, el siglo XVII, particularmente referidos a la escolástica (González-Novoa y Perera-Méndez, 2021).

De vuelta a la expresión educación o pedagogía tradicional utilizada para señalar prácticas vetustas que, según el *escolanovismo*, debían superarse: ¿qué elementos se cuestionaban como tradicionales? En un repaso veloz deberíamos incluir: el magistrocentrismo, el intelectualismo, el verbalismo, el enciclopedismo, la apelación a métodos pasivos, memorísticos y repetitivos, la disciplina basada en la coacción y el castigo, así como la separación entre la escuela y la vida (Fattore, 2007). ¿Y cuál era su propuesta superadora? Inspirada en los avances de la medicina y la psicología infantil, la Escuela Nueva ubicaba al niño en el centro del proceso educativo y resaltaba la importancia de su actividad y el respeto de su individualidad. Esto redundaba en favorecer la experiencia, la expresión y la creatividad infantiles, y en un trato mucho más complaciente y comprensivo que condujese a la autodisciplina del alumnado.

En líneas generales, la Escuela Nueva ha trascendido en el campo pedagógico por su tentativa de renovación metodológica y su optimismo pedagógico (Gadotti, 2003). También se ha señalado, una y otra vez, que su carácter de “movimiento” la habría convertido en un fenómeno complejo y difícil de encasillar y periodizar (Caruso, 2001; Cucuzza, 2017). En relación a esto último, no es menor el alcance de esta corriente y la consideración, tanto de sus integrantes como de sus precursores. Si

tomamos en cuenta el extenso linaje al que se la asocia —que incluye a Rousseau, Pestalozzi y Froebel, pero también a Montaigne, Rabalais, Erasmo o Vives (Trilla, 2001)—, lo tradicional se alejaría cada vez más en el tiempo. ¿Dónde asentar entonces tales elementos antiguos, propios de un pasado a superar? Jesús Palacios (1984) da una respuesta a este interrogante cuando plantea que la Escuela Nueva reaccionó contra aquello que subsistía como medieval en las prácticas de enseñanza.

Pero la crítica a la educación establecida no se detuvo en la primera mitad del siglo XX ni mantuvo siempre la misma impronta. Si dejamos de lado la preocupación por lo que venía siendo considerado como tradicional, hacia las décadas de 1960 y 1970 se conformaron las perspectivas de la sociología crítica —en las que se podría incluir, entre otros, a Althusser, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet (Gadotti, 2003)— quienes se ocuparon de denunciar el carácter reproductor de la institución escolar en la sociedad capitalista. Estas teorías, al igual que la Escuela Nueva, hacían referencia a los vínculos pedagógicos y a los métodos de enseñanza empleados en las escuelas, pero con una finalidad diferente: la de develar cómo replicaban, de manera encubierta, desigualdades propias de la división social del trabajo.

Quien también cuestionó las prácticas educativas existentes sin ocuparse de caracterizarlas como tradicionales fue Paulo Freire. En su rechazo a la denominada “educación bancaria” había, en consonancia con la sociología crítica, un reconocimiento del carácter opresivo y desigual del capitalismo. Pero la crítica realizada por el pedagogo brasileño se separaba de la anterior porque adjudicaba a la educación dialógica o problematizadora las posibilidades de la liberación (Freire, 1997). Además, si bien condenaba elementos que ya habían sido señalados por el *escolanovismo* (como el verbalismo, el intelectualismo y la memorización mecánica de contenidos), sobre todo criticaba el establecimiento de una relación pedagógica fija e invariable en la que

el educador (desde una posición de saber, autoridad y poder) depositaba contenidos en el educando, considerado un ser pasivo y carente de conocimientos.

Por último, es menester sumar a la pedagogía crítica surgida en Estados Unidos hacia la década de 1980. Los contornos de esta corriente tampoco son precisos y entre sus exponentes se encuentran, entre otros, Michael Apple, Peter McLaren y Henry Giroux. Desde algunas lecturas (Da Silva, 1999), este enfoque destacaba por proponer una crítica a la escuela que tomaba distancia de la rigidez de los análisis sociológicos de los años 1960 y 1970 y aspiraba a combinar la crítica con la resistencia y la contrahegemonía (Giroux, 1997). Y, como una suerte de sucesión de la pedagogía crítica, se encuentran los enfoques postestructuralistas de fines del siglo XX, también llamados post-críticos, que incluían reivindicaciones identitarias propias del multiculturalismo y del feminismo (Da Silva, 1999).

Los enfoques pedagógicos reunidos en este apartado —el *escolanovismo*, la sociología crítica, la perspectiva freireana, la pedagogía crítica y las corrientes post-críticas— tienen en común su declarada oposición a modelos y prácticas educativas instaladas y dominantes, llamadas o no expresamente como tradicionales. Sin embargo, en el campo académico no existe un acuerdo unánime que proponga aunarlos. Por ejemplo, en el libro *Historia de las ideas pedagógicas*, Moacir Gadotti (2003: 149) no sólo presenta al pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva en un capítulo separado del pensamiento pedagógico crítico, sino que se ocupa de aclarar que el *escolanovismo*, en muchos aspectos, representó una exigencia del desarrollo del capitalismo y del “proyecto burgués de sociedad”.³ En esta misma línea, las perspectivas consideradas críticas estarían

reservadas a aquellos enfoques que se oponen al *statu quo* de manera estructural, que denuncian la presencia, en las instituciones educativas, de mecanismos que refuerzan las desigualdades y que proponen algún curso de acción que tenga como horizonte la transformación social. Es decir, la crítica reuniría aquellos discursos que se sitúan en la discusión política y que buscan, por lo tanto, desnaturalizar y cuestionar lo instituido y producir una ruptura que apunte a re-fundar lo social desde un proyecto emancipador (Castoriadis, 1995).⁴ Pero también es posible encontrar caracterizaciones que unifican el arco de las corrientes presentadas en este apartado. Es el caso de Brailovsky (2019: 36), quien plantea que, a lo largo del siglo XX, el *escolanovismo* se entrelazó con las pedagogías críticas, el constructivismo y el reproductivismo, trazando los contornos de una “agenda crítica, de una posición progresista”.

Independientemente de la discusión pormenorizada acerca del nivel de criticidad de las perspectivas teóricas aquí reseñadas, el desacuerdo respecto de lo que merece ser identificado como crítico muestra que este significativo no tiene un sentido evidente, transparente o fijo. Podríamos decir que funciona cada vez más como un significativo vacío (Laclau, 1996), que es objeto de disputa desde diferentes posiciones y que, por lo tanto, no permanece atado a un sentido determinado y único. Esto explica que el término crítica se articule de manera fluctuante con distintas premisas, o que condense contenidos de paradigmas diferentes y que, como se observará en el caso de la EE, sea utilizado por enfoques que no comparten los postulados de las corrientes que inauguraron la saga del pensamiento crítico de carácter macrosocial en el campo pedagógico.

³ Al ser el movimiento *escolanovista* tan difícil de encasillar y delimitar, el pedagogo matiza un poco su idea agregando que: “Pocos fueron los pedagogos de la Escuela Nueva que rebasaron el pensamiento burgués para evidenciar la explotación del trabajo y de la dominación política, propias de la sociedad de clases” (Gadotti, 2003: 149).

⁴ En el siglo XX, el término crítica alteró sus alcances y se apartó del sentido adquirido durante la Ilustración —que consistía en analizar un objeto en términos epistemológicos, éticos o estéticos— para pasar a contemplar también el compromiso político y al afán de transformación (Laner, 2020).

Algo similar ocurre con el rótulo de lo tradicional. Como ya señalamos, las corrientes presentadas en este apartado se ocuparon, desde encuadres teóricos divergentes, de cuestionar lo escolarmente establecido, denominado en algunas oportunidades como tradicional. Si bien, en sentido estricto, fue el *escolanovismo* el que cargó las tintas expresamente contra lo tradicional, en el resto de las perspectivas pueden encontrarse también referencias laterales al término.⁵ Esto muestra, como se seguirá desarrollando, que la expresión pedagogía tradicional se fue constituyendo, con el paso del tiempo, en un significante que fue “unificando una superficie discursiva, entrelazando identidades disímiles” (Fattore, 2007: 62). Es decir que, en torno al significante de la escuela tradicional fueron dejando sus huellas, de manera superpuesta, diferentes discursos, lo que dio lugar a unos sentidos disponibles para legitimar, a partir de un juego de oposiciones binarias, diversas tentativas de renovación. Como se verá más adelante —y a partir del análisis de registros— la EE echa mano a esta retórica y se presenta a sí misma como una alternativa superadora de modelos tradicionales.

Dada la dificultad de fijar un sentido unívoco para el término crítica, así como la sedimentación operada en torno a lo tradicional, es preciso examinar el significante “crítica a la escuela tradicional” en atención a su lógica de funcionamiento y al hecho de que esta última excede al campo pedagógico. Esto es lo que se revisará a continuación.

LA LÓGICA DE FUNCIONAMIENTO DE LA “CRÍTICA A LA ESCUELA TRADICIONAL”

Como se sigue de lo señalado hasta aquí, la caracterización de una escuela tradicional —y la consiguiente formulación prospectiva de soluciones desde un “nuevo” proyecto educativo— se constituyó como una lógica argumen-

tativa disponible en el campo pedagógico. En este apartado proponemos considerar que la crítica a la escuela tradicional no es exclusiva de las perspectivas comúnmente entendidas como críticas, sino que puede ser abordada como una categoría lógica propia de la retórica moderna. Esto permitirá profundizar en la pregunta acerca de la función que cumple esta figura al instituirse en el campo educativo, antes de recuperar el caso de la EE y los usos que hace, hoy en día, de ella. A continuación ahondaremos, por consiguiente, en el funcionamiento de esta lógica, y para ello comenzaremos por contextualizarla en el marco del pensamiento moderno/colonial.

El concepto de tradición es una parte constitutiva de la retórica de la modernidad que se instala desde la conformación del sistema-mundo capitalista moderno/colonial (Mignolo, 2011). En efecto, conceptos como modernidad y desarrollo requieren de la invención de una tradición que es *puesta* como su Otro, como un pasado al cual se le niega toda coetaneidad y del cual es necesario “salir”, y así avanzar en línea recta hacia el progreso. Lo tradicional no es, por lo tanto, una entidad que exista por fuera del discurso de la modernidad capitalista: es una existencia ficcional que remite dialécticamente al concepto de lo moderno (Mignolo, 2011).

Estas primeras aproximaciones al problema parecen dar un rodeo que se aleja del campo educativo. Se trata, no obstante, de un rodeo necesario: el campo pedagógico forma parte del aparato disciplinar moderno/colonial, atravesado por la colonialidad del saber que legitima la colonialidad del poder (Quijano, 2000). La lógica de la crítica a lo tradicional en el campo educativo es una constante (cuya genealogía podría remontarse, como se vio más arriba, a la conformación de la pedagogía como campo disciplinar) y debe ser leída, entonces, en atención a qué coetaneidades son

⁵ Por ejemplo, en *Los profesores como intelectuales*, Henry Giroux señala que la pedagogía radical surgió como “respuesta crítica a lo que en sentido amplio podríamos llamar la ideología de la práctica educativa tradicional” (Giroux, 1997: 31).

negadas al construir la ficción de la escuela tradicional y qué coordenadas de progreso se afirman sobre esta negación.

¿Cómo funciona, entonces, la crítica a la escuela tradicional en el campo pedagógico? El análisis deberá considerar, en un primer momento, su función gnoseológica; para luego atender a su componente normativo, que se evidencia en su vinculación con las nociones de cambio y progreso. Finalmente, será necesario hacer referencia al lugar de enunciación de la crítica como categoría analítica fundamental.

En su relevamiento de los “usos y abusos” de lo tradicional en el campo pedagógico, Natalia Fattore (2007) analiza la expresión “pedagogía tradicional” como un constructo que expresa un contramodelo. Lejos de existir un significado trascendente y esencial para el término se trata, como quedó evidenciado en el apartado anterior, de un significante móvil y en disputa que es retomado por diferentes posiciones con sentidos muy distintos (Fattore, 2007). La oposición tradicional/nuevo se constituye, así, como un “operador discursivo” que unifica y clasifica discontinuidades y rupturas en los discursos pedagógicos (Fattore, 2007). Establece, de esta forma, un régimen de verdad (Bourdieu, 2014) para entender la escuela a partir de principios de visión, jerarquización y clasificación del mundo educativo. Al mismo tiempo, el hecho de que la crítica a la escuela tradicional (ya sea explícita o implícita) sea un sentido compartido por los enfoques heterogéneos ya referenciados más arriba —el *escolanovismo*, la sociología crítica, la perspectiva freireana, la pedagogía crítica y las corrientes pos-críticas— lleva a pensar que estamos en presencia de un significante que permite a estas perspectivas integrarse y reconocerse como críticas. Cumple, en este sentido, la función gnoseológica de generar un consenso sobre una determinada manera de dar sentido al campo pedagógico (Bourdieu, 2014).

A esto se suma un carácter fuertemente normativo de la crítica: no describe lo que es,

sino que postula lo que debe ser. Así, frente a lo tradicional se afirma y enaltece lo alternativo, lo novedoso; los polos en oposición adquieren, en esta bipolaridad axiológica, una pureza que puede ser ciertamente cuestionada. La producción pedagógica se legitima, de esta forma, en un diagnóstico de la realidad educativa como negativa y perjudicial, que debe ser “transformada” y “actualizada” (Diker, 2005). Como promesa, el cambio tiene un sentido utópico y también normativo, y se funda en torno a lo que es concebido como “posible” (Diker, 2005). En este sentido, hay que entender la idea de cambio en educación en relación directa con las representaciones hegemónicas acerca de lo posible y lo deseable. Cabe notar aquí que, al representarlo como *tradicional*, este diagnóstico sobre lo que la educación supuestamente “es” es puesto como su pasado. Así, el cambio no es concebido sólo como transformación: es, principalmente, *progreso*.

Esto último lleva a revisar el lugar desde el cual se enuncia la crítica a la escuela tradicional. Sobre la base de esta construcción de lo tradicional, lo nuevo se legitima como quiebre, cambio, destrucción del pasado. La crítica pretende inaugurar un momento prometeico que construye una nueva legitimidad fundadora a partir de la desautorización de aquello que es puesto como tradición (Fattore, 2007). Las pedagogías nuevas, progresistas, innovadoras, etc., se presentan, de este modo, como pedagogías “sin tradición” (Fattore, 2007). Lo paradójico de este recurso argumentativo es que, al afirmarse negando su continuidad con respecto a la tradición, la novedad se constituye dialécticamente a partir de ésta. El sujeto que enuncia la crítica no es, de hecho, una *tabula rasa* (“sin tradición”), sino un sujeto producido por aquella tradición con la cual se pretende romper, testimonio de una continuidad negada. Revisar los mecanismos de la crítica a la escuela tradicional supone, entonces, preguntarse por el sujeto que la enuncia, su situación socio-histórica y los intereses que mueven su producción de conocimiento.

Si bien es cierto que el recurso a lo tradicional como mecanismo de autolegitimación atraviesa toda la retórica de la modernidad (Mignolo, 2011), cabe preguntarse si no asistimos hoy a su momento de mayor eficacia. La retórica de la modernidad se ha reconfigurado actualmente en una retórica posmoderna de la defensa de lo fragmentario, lo diverso y lo “post-tradicional” (Fattore, 2007; Mignolo, 2011) que culmina en una apología del puro presente, la fluidez y la inmediatez y que, en última instancia, legitima el capitalismo financiarizado y globalizado (Grüner, 2002; Eagleton, 1997). En este escenario, la ruptura con una escuela tradicional reviste una urgencia que no se detiene a cuestionar desde dónde se construye la crítica ni hacia dónde se dirige la “nueva” escuela. Hay aquí, quizás, una clave para entender el éxito de este mecanismo argumentativo en la actualidad.

Así, lejos de suponer en la crítica a la escuela tradicional una marca indiscutida de criticidad, esta lógica argumentativa debe analizarse en atención a cómo funciona, muchas veces en el sentido de legitimar discursos educativos que refuerzan el orden social dominante. En línea con esto último, esta crítica se advierte hoy en día en discursos atravesados por la lógica neoliberal, como el de la EE. En efecto, el análisis de testimonios de personal educativo que lleva adelante prácticas de EE (Sorondo, 2021) da cuenta de cómo la demanda de una escuela más “ágil” y con mayor margen de autonomía para tomar decisiones y realizar cambios se apoya en la crítica a una escuela tradicional concebida como “rígida”. La institución educativa es descrita, en algunos registros, como un espacio donde predomina el “agobio”, la “queja”, la “resignación” (Sorondo, 2021): se construye, así, una sensación de pesadumbre en torno a la escuela que trasmite la idea de una institución inmóvil en el tiempo. Esta construcción de la “rigidez” de las instituciones educativas “tradicionales” conduce argumentativamente a la idea de que la escuela está “desactualizada” —pertenece al pasado—, lo

que profundiza la necesidad ineludible de un cambio. Aquí, la crítica a lo tradicional sirve de apoyo para avanzar sobre el proyecto de la escuela neoliberal (Laval, 2004): promueve una visión de la escuela como una organización que *debe ser* flexible, dinámica y autónoma.

LA CRÍTICA A LA ESCUELA TRADICIONAL DESDE LA EE: ¿EL DISCURSO CRÍTICO HA SIDO FAGOCITADO?

Una vez que hemos señalado la lógica de funcionamiento de la crítica a la escuela tradicional en el campo educativo, a continuación se abordará su rol en la legitimación de las propuestas de EE. En los últimos años se han multiplicado las investigaciones críticas respecto del avance del fenómeno de la EE (Ecclestone y Hayes, 2009; Nobile, 2017; Cabanas, 2020; Jódar, 2007; Abramowski, 2017, 2018, 2020). Con el fin de aportar en esta línea, en este apartado ahondaremos en algunos mecanismos que están facilitando el ingreso de la EE a las escuelas, y para ello nos serviremos de algunos hallazgos de la investigación que da marco a este artículo, cuyos resultados evidencian la necesidad de cuestionar la forma en que la EE se autopresenta como una alternativa frente a una escuela descrita como “tradicional” y “obsoleta”.

¿Qué enunciados se desagregan y qué argumentos se despliegan cuando, desde la EE, se menciona de manera crítica a la escuela tradicional? ¿Las personas partidarias de la EE establecen diálogos expresos con las corrientes pedagógicas que se ocuparon previamente del mismo tema, es decir, de criticar a la escuela? Como se verá a continuación, la EE se apoya en un consenso generalizado que asocia lo tradicional con lo que debería ser rechazado y superado, y apela a unos sentidos sedimentados sin siquiera apropiarse del significante “escuela tradicional” para reinventarlo con nuevos significados.

Un primer aspecto de interés en la construcción simbólica sobre la escuela tradicional

que se desprende de los registros se centra en su concepción de la disciplina. Una profesional de “Enseñá por Argentina” que realiza talleres en una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en el marco del programa de Jornada Extendida, manifiesta:

[Los/as estudiantes] están muy acostumbrados, de acuerdo al sistema tradicional, a que para todo se les reprima o se les violente, ¿no? Las maestras... eh... si no se sientan, les gritan, si no los expulsan del aula o los amenazan con la calificación o con mandarlos a la dirección. Entonces lo que hacen en la escuela tradicional es mantenerlos como... a raya... Todo el tiempo estarles diciendo “¡cállense!”, “¡siéntense!”, o “¡guarden silencio!”, como si fuera más que una escuela, una cárcel, ¿no?... [La directora] me decía como “tú tienes mucha didáctica, muy bien, pero... quiero que los controles más”. Para ella eso era lo que se debe hacer en la escuela (Sorondo, 2021: 54).

Desde una supuesta externalidad frente al sistema tradicional —y desde un sujeto de enunciación aparentemente sin tradición—, la escuela es criticada por asentarse en mecanismos disciplinarios represivos y violentos, así como por su recurrencia a las sanciones, las amenazas y castigos.

Es menester señalar que fue el movimiento *escolanovista* el que impulsó un fuerte debate en torno a la disciplina escolar, al cuestionar la existencia de prácticas severas de encauzamiento de las conductas y proponer sustituirlas por maneras suaves y persuasivas. En su testimonio, la entrevistada alude también al imaginario de las sociedades disciplinarias y a la metáfora foucaultiana que compara a la escuela con la cárcel, donde el trato con el estudiantado se da por medio de órdenes que apuntan a inmovilizarlo y a mantenerlo “a raya”. La escuela es representada como una institución atravesada por la racionalidad punitivista, cuyo fin es el disciplinamiento, la corrección y la normalización de conductas (Jódar, 2007).

Otro aspecto que plantea la misma tallerista de “Enseñá por Argentina” es que la escuela no siempre tiene en cuenta la “heterogeneidad del aula”, ni contempla el proceso de aprendizaje de cada estudiante, y que está lejos de ser un espacio en el que los intereses del estudiantado sean realmente escuchados (Sorondo, 2021: 55). La escuela, como institución disciplinadora, “ahoga” la diferencia y, en los términos de una psicopedagoga entrevistada, titular del equipo de tutorías en una escuela privada del Gran Buenos Aires (GBA), obliga a los sujetos educativos a encajar en un “molde”, los clasifica y los enmarca desde una única forma de ser, hacer y ser evaluados (Sorondo, 2021).

En la crítica al carácter homogeneizante de la escuela, al que se le contrapone el respeto por las diferencias, la valoración de los intereses y de los procesos singulares de cada estudiante, pueden identificarse trazos tanto del *escolanovismo* como del constructivismo y del multiculturalismo. Estos solapamientos son interesantes porque expresan las derivas de enunciados que pasaron a cumplir una función de legitimación del capitalismo en su fase actual (Zizek, 1998). Efectivamente, el elogio de la diversidad, un discurso que ha calado hondo en las escuelas desde finales del siglo XX, puede ser leído como parte de una retórica multicultural que contribuye a desarticular los reclamos por el reconocimiento del problema de la redistribución y la desigualdad económica (Fraser y Jaeggi, 2019). Así, de la mano de la tolerancia se instala un “fetichismo de la diversidad abstracta” que glorifica lo múltiple y lo diverso sin preguntar por las causas estructurales de la desigualdad y la diferencia (Grüner, 2002). En línea con esto, el análisis del material empírico demuestra que la actual referencia a la escuela tradicional presenta una mayor afinidad con las perspectivas *escolanovistas* y deja de lado un sentido de la crítica que, como ya se mencionó más arriba, fue configurado desde la sociología crítica en los años 1960 y 1970, que ubicaba la génesis de las desigualdades en la escuela en la

división del trabajo de las sociedades capitalistas (Baudelot, 2010).

Por otro lado, en los registros también se impugna como un rasgo tradicional que la escuela se centre prioritariamente en la transmisión expositiva de contenidos y en la obtención de resultados calificables. En efecto, la importancia que se da en las aulas al currículo y a la rendición de cuentas por parte de estudiantes y docentes es vista como un problema enquistado de la escuela tradicional. Una profesora de historia en una escuela pública de CABA, con un posítulo en EE, dice al respecto:

La escuela tradicional tendía más... a alumnos, cada uno en su aula, cada uno en su asiento, mirando para adelante. El profesor que sabía todo, bajando el contenido y ahí quedaba el alumno, tenía que aprender y no quedaba otra (Sorondo, 2021: 56).

Este testimonio describe el aula frontal, que se expresa en la organización cuadrícula de los cuerpos en el aula (“cada uno en su asiento”, “mirando para adelante”), con una figura docente en el centro que ocupa una posición jerárquica, concentra el saber y propone un vínculo pedagógico unilateral basado en la “bajada de contenidos”. Del lado del estudiante sólo “queda” la pasividad.

Esta escena, calificada como tradicional, ha sido muy criticada desde el amplio espectro de las corrientes pedagógicas revisadas aquí: los enfoques *escolanovistas* hablarían de magistrocentrismo, pasividad y enciclopedismo; la perspectiva freireana señalaría el intelectualismo y la presencia de una relación asimétrica propia de la “educación bancaria” (Freire, 1997). La sociología crítica y la pedagogía crítica verían allí una expresión de sometimiento y silenciamiento, así como la reproducción de relaciones sociales desiguales.

El uso del pretérito para hablar del modelo tradicional en el fragmento citado (la escuela “tendía a”, los/as docentes “sabían”, los/as estudiantes “tenían que...”) tampoco debe pasar

desapercibido, ya que puede interpretarse como un signo de la lógica de la crítica abordada en el apartado anterior. La escuela tradicional es puesta como pasado, movimiento que también contribuye a negar la actualidad de ciertas preguntas pedagógicas sobre los contenidos y el sentido político del acto educativo (Biesta, 2016).

El presente análisis llama a una reflexión que se centre en los sentidos compartidos en torno a la crítica a la escuela tradicional. La EE es una propuesta promovida desde organismos internacionales, en estrecha consonancia con las políticas neoliberales; sin embargo, los argumentos que sostienen el rechazo a lo tradicional volcados en las entrevistas se superponen hasta el punto de parecer, por momentos, indiscernibles de aquéllos que podrían enunciarse desde enfoques tradicionalmente considerados como críticos.

¿Podemos hablar, en este sentido, de una nueva evidencia de la plasticidad del *ethos* capitalista que recoge, fagocita y desactiva el discurso crítico (Jódar, 2007)? Autores como Boltanski y Chiapello (2002) han analizado la forma en que el capitalismo conforma su aparato justificativo al incorporar o fagocitar, en una dialéctica sin cierre, sus críticas. Así, los contenidos críticos de las luchas sociopolíticas contra el orden escolar disciplinador, abordados en el segundo apartado de este trabajo, son recogidos y subsumidos en los procesos de reestructuración neoliberal en educación, de manera tal que ciertas ideas que nacieron con una impronta libertaria, como “creatividad” y “autonomía”, son hoy reapropiadas para dar legitimidad a un orden conservador (Jódar, 2007). En este contexto, aquellas referencias a la crítica que le suponen un significado tácito y unívoco deben ser revisadas atendiendo a los nuevos sentidos que adquiere al ser incorporada al nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002; Laval y Sorondo, 2023).

Este abordaje del problema no debería llevarnos a plantear, con cierta ingenuidad, un origen puro de la crítica que sería necesario res-

tituir. Efectivamente, al recuperar las preguntas acerca del lugar de enunciación de los cuestionamientos a lo tradicional será necesario tener presente que la crítica, como contra-discurso, no escapa a la lógica de la modernidad/colonialidad, sino que es parte de un todo dialéctico, conflictivo y heterogéneo (Grüner, 2002). En línea con esto, hablar de una dialéctica entre capitalismo y discurso crítico (Boltanski y Chiapello, 2002) justamente debe servir para señalar el carácter co-constitutivo de la crítica, y no su exterioridad o pureza con relación a la lógica dominante. Aquello que surge como crítico tiende, a su vez, a instituirse (Castoriadis, 2007) como nuevo discurso del orden y del poder que, como tal, naturaliza unas determinadas “verdades” y “conocimientos” sobre el mundo. Debe ser, por lo tanto, constantemente revisado, reformulado y reinventado.

Por otro lado, conceptos como incorporación o endogenización (Boltanski y Chiapello, 2002), apropiación o fagocitación (Jódar, 2007), utilizados para abordar las relaciones entre el capitalismo y sus críticas, podrían sugerir una cierta intencionalidad por parte de la lógica capitalista que “capta” discursos que le son críticos. Ahora bien, la presencia de una marca clara de agencia e intencionalidad no puede rastrearse con facilidad en los registros analizados. Los sujetos no parecen ser necesariamente conscientes de que sus palabras sobre la escuela tradicional remiten a una potencia crítica negada en el discurso. En este sentido, parecería que nos encontramos, más bien, ante un entramado de sentidos sedimentados e instituidos (Castoriadis, 2007). La categoría de la escuela tradicional debe entenderse, así, como un signo objetivado disponible —una producción humana que se presenta como una realidad (Berger y Luckmann, 2003)— que orienta las interpretaciones acerca de la institución escolar. Forma parte de las sedimentaciones colectivas en el lenguaje que se vinculan, en última instancia, a la integración rutinizada y trivializada de un orden social (Berger y Luckmann, 2003).

En tanto que signo objetivado disponible e instituido, la crítica a la escuela tradicional se ha convertido en una fórmula (Berger y Luckmann, 2003) y ha perdido, con esto, la potencia que se le había adjudicado. Se distancia particularmente —y el análisis realizado más arriba lo demuestra— de una referencia a problemáticas sociales, económicas y políticas más amplias. Podemos encontrar aquí uno de los principales aspectos de una crisis de la crítica que se remonta a las décadas de 1970 y 1980 y que acompaña (y acelera) las reestructuraciones sociales, económicas y subjetivas que tienen lugar con el advenimiento del capitalismo neoliberal financiarizado y globalizado (Boltanski y Chiapello, 2002; Grüner, 2002).

Un signo especialmente elocuente de los procesos descritos hasta aquí es lo que ha ocurrido con el propio significante de pensamiento crítico. En efecto, tanto en la documentación que avala las prácticas de EE (Otero, 2017) como en los registros analizados, se sitúa a la EE como una herramienta indispensable para desarrollar el pensamiento crítico. Así lo expresa una entrevistada ya citada más arriba, tallerista de “Enseñá por Argentina” en CABA:

Para mí no podés aprender a leer, o a pensar críticamente, sin trabajar todo esto, sin trabajar la empatía con otros, sin trabajar cómo trabajar con otras personas... o la autorregulación... no sé, como que van de la mano. Para mí es importante que puedan trabajar eso para el día de mañana puedan tener los recursos para poder decidir qué hacer con su vida (Sorondo, 2021: 58).

La capacidad de “pensar críticamente” es una habilidad asociada en varias entrevistas a la EE. Por ejemplo, una psicóloga titular de orientación en una escuela privada de GBA lo mencionaba en sintonía con el objetivo de “darle más fortaleza a la persona” para defender sus intereses, creencias y opiniones.

Este interés de la EE por el pensamiento crítico dialoga con el auge de la psicología

cognitiva en el campo educativo (Standish y Thoilliez, 2018). Reducido a una serie de habilidades y disposiciones, el pensamiento crítico es entendido como la capacidad de “pensar bien” (Standish y Thoilliez, 2018). Asistimos, así, a una cognitivización de la crítica, limitada a una lógica de pensamiento vacía, situada en el plano individual. Parece, de hecho, un significante más cercano a la retórica neoliberal del emprendedurismo que a un discurso contrahegemónico. Resulta significativo, en efecto, que esta renovación de enfoques en torno al pensamiento crítico se dé a la vez que se avanza, a nivel de la agenda educativa global, hacia un desplazamiento de los contenidos curriculares a las competencias (intelectuales, emocionales, sociales), en línea con el modelo de la escuela neoliberal (Laval, 2004; Jódar, 2007). El pensamiento crítico, en definitiva, se ha mercantilizado: se produce simbólicamente como un bien de cambio, al igual que muchas otras cualidades que no pertenecían, anteriormente, a la esfera mercantil (Boltanski y Chiapello, 2002).

El recorrido de este apartado pone en evidencia, entre otras cosas, un quiebre en el legado de la tradición crítica en el campo educativo. Es decir, la inmediata asociación del término crítica con aquellas corrientes que dieron origen al pensamiento pedagógico crítico, desde la sociología de los años 1960 y 1970 en adelante, parece estar interrumpida y, en su lugar, se advierte que este significante está siendo utilizado para legitimar, paradójicamente, lo que las posturas fundantes de la crítica proponían superar.

LAS EMOCIONES EN LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL Y EN LA EE

Hasta aquí hemos afirmado que no habría ningún aspecto novedoso o singular en los enunciados críticos hacia la escuela tradicional formulados desde la EE; pero su expresa preocupación por lo emocional podría aún leerse como un “paso más” en la larga saga

de las críticas pronunciadas contra la escuela tradicional ya que agrega, en este caso, el componente emocional ausente en los cuestionamientos previos. Esto último será puesto en duda a continuación.

Tanto los documentos y normativas vinculadas a la EE (Otero, 2017; Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2017) como los testimonios recogidos en la investigación sobre el ingreso de la EE a las escuelas secundarias del AMBA sostienen que la escuela tradicional habría desatendido lo emocional y, por lo tanto, sería imperativo darle un lugar explícito en el currículo y en las prácticas escolares. Dicho de otro modo, la “rigidez” de la escuela, su énfasis en el disciplinamiento y la excesiva atención prestada a la transmisión de contenidos expresarían este “olvido” de la dimensión emocional del aprendizaje que la EE permitiría subsanar. Así lo señala la misma psicopedagoga citada anteriormente, titular del espacio de tutorías en una escuela privada de GBA:

Somos seres emocionales, o sea, tenemos emociones... Y bueno, la educación tiene que ser para mí, ¿no? No sólo del intelecto. El intelecto le llenamos... viste, te metés ahora en Google y la información la tenés, entonces... para mí es un aspecto muy olvidado, muy dejado de lado, en lo que es la educación... Pero creo que una cosa no se puede separar... O sea, no somos la emoción, la cabeza... “acá, entonces, estudiá”, “la emoción, la sacás”. No, la emoción está. Sos vos, sos una persona emocional, intelectual, espiritual, ¿no? Por eso, creo que está olvidada una parte fundamental de la persona (Sorondo, 2021: 56).

En este apartado pretendemos discutir que la EE haya identificado una deuda emocional por saldar (Abramowski, 2020) invertida por las perspectivas pedagógicas anteriores. Pero no lo haremos reivindicando que habría habido una mirada atenta respecto de lo afectivo tanto en la Escuela Nueva (Brailovsky, 2019; Finocchio, 2009) como en la obra

de Paulo Freire (con sus referencias al amor) o en la pedagogía crítica y su tematización del deseo (McLaren, 1994).⁶ Es decir, en lo que sigue no buscaremos dismantelar el pretendido carácter novedoso de la EE a partir de un reposicionamiento de la inquietud por lo emocional en la tradición pedagógica del arco crítico. Iremos por otra vía, dado que sostendremos que la preocupación por lo afectivo ya estaba presente en la tan criticada pedagogía tradicional. Es más, como se verá a continuación, es posible identificar notables semejanzas entre el concepto naturalista de emoción de la EE —que, como ya fue señalado, reduce lo emocional a lo psicofisiológico, excluyendo aspectos socioculturales, económicos y políticos (Nobile, 2017)— y el de la pedagogía de cuño positivista, asociada con el sistema educativo tradicional (Tedesco, 2003).

Una revisión de los manuales de pedagogía y psicología utilizados en la formación docente normalista en Argentina entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX nos enfrenta rápidamente con conceptualizaciones sobre las emociones del alumnado. Alusiones a la importancia de cultivar sentimientos morales como la benevolencia y la simpatía (Torres, 1887) coexistían con trabajos con pretensiones científicas como los de Rodolfo Senet (1872-1938), un indiscutido exponente del positivismo pedagógico en Argentina. El posicionamiento de Senet se basaba en el saber emergente de la psicología infantil y su preocupación teórica por el tema se observaba en pasajes como el siguiente:

Las emociones son generalmente indeterminadas, aproximándose por algunos caracteres a las sensaciones internas, pero éstas, fisiológicamente, no son de un grado de complejidad tan grande como las primeras. Las emociones tales como el amor, el terror, el miedo, el

asombro, la ira, el odio, la aversión, etc., son de origen central y su punto de partida se encuentra en los mismos centros nerviosos... Los sentimientos son fenómenos de carácter afectivo provocados por cualquier motivo que emana de una idea ó de una causa intelectual, ó de causas físicas orgánicas. En el primer caso, son emociones; en el segundo, sensaciones internas ó generales. Las emociones, pues, son fenómenos de carácter afectivo, de placer o bien de dolor, que reconocen como causa ideas ó imágenes sensorias, mientras que las sensaciones internas ó generales provienen de la excitación de los órganos de los sentidos ó de los tejidos orgánicos (Senet, 1912: 86-88).

El concepto de “emoción” que utilizaba Senet había surgido en el siglo XIX en el campo de la psicología para desplazar las nociones más antiguas de apetitos, afecciones, pasiones y sentimientos. Thomas Dixon explica que mientras que “pasiones” o “afectos” se asociaban con el alma, la conciencia, el pecado, la voluntad y el amor propio, entre otros vocablos; “la palabra ‘emociones’ fue, desde el principio, parte de una red diferente de términos como ‘psicología’, ‘ley’, ‘observación’, ‘evolución’, ‘organismo’, ‘cerebro’, ‘nervios’, ‘expresión’, ‘comportamiento’ y ‘vísceras” (Dixon, 2003: 5). Dixon (2003) agrega que las psicologías seculares de la emoción plantearon una simple y tajante dicotomía entre cognición y emoción. De este modo, el antiguo binomio razón-pasión cedió su lugar al de intelecto-emoción.

Si bien Senet reconocía el papel insoslayable que desempeñaba el componente emocional en la vida de las personas —y por eso proponía estudiarlo, comprenderlo y clasificarlo— el factor intelectual, a fin de cuentas, debía imponerse y predominar, y en ello la educación jugaba un papel fundamental:

⁶ Si bien es cierto que una exploración minuciosa de ciertos enfoques críticos puede lograr resaltar componentes emocionales en sus argumentaciones (a partir de cuestionar el énfasis en la cognición, la racionalidad y la razón), también hay planteos, como el de Michalinos Zembylas (2012), que sostienen que el centro de las preocupaciones de las teorías críticas no habría sido la variable afectiva.

Si el adulto no obra solamente á impulsos de su afectividad, aunque ésta sea en el fondo la determinante de la mayor parte de sus actos, es porque se encuentra balanceada por la intelectualidad que le sirve de elemento inhibitriz... Aquí la educación juega un papel muy importante acentuando la tendencia al predominio del factor intelectual sobre el afectivo-emocional (Senet, 1911: 75).

Esta preocupación de la pedagogía positivista por conocer y regular el mundo emocional del alumnado es un tópico que se mantiene en los discursos que defienden el ingreso de la EE en las escuelas secundarias. De hecho, en la crítica a la escuela y a docentes considerados tradicionales por su desatención a lo emocional, se advierte una renovada —aunque no nueva— preocupación por instrumentalizar las emociones para obtener mejores aprendizajes. Una entrevistada ya citada más arriba, profesora de Historia en una escuela pública de CABA, señala: “trabajás con personas, que sienten, que les pasan cosas... Eso es lo que tenemos que tener en cuenta, porque cualquier cosa que le pasa [al] chico, influye en lo cognitivo” (Sorondo, 2021: 57).

En esta búsqueda por poner la emoción al servicio de lo cognitivo se refuerza la dicotomía intelecto/emoción propia del enfoque tradicional positivista. La insistencia de la EE en la necesidad de identificar y regular adecuadamente las emociones para que no afecten a los individuos en sus aprendizajes y sus vínculos con otros/as remite directamente a la atención de la pedagogía positivista por un control de lo emocional.

En resumen, el discurso de la EE busca legitimarse presentándose como la superación de unas prácticas propias de la pedagogía tradicional. Pero, si se mira de cerca esta operación se advierte que, por un lado, lo que la EE describe críticamente como tradicional está simplemente tomado de unos sentidos que han sedimentado hace décadas en el campo pedagógico. Por otro lado, lo que presenta como novedoso —su

modo de concebir la atención a lo emocional— remite, en realidad, a aspectos de la pedagogía positivista-tradicional que fueron formulados hace más de 100 años. Esto es, lejos de dar “un paso más allá” y sumar elementos ausentes en postulados críticos hacia la escuela formulados previamente, la EE no hace otra cosa que recuperar y reforzar una vieja preocupación por lo emocional enunciada desde el positivismo de principios del siglo XX (Abramowski, 2017). Estas constataciones dejan en evidencia la escasa novedad, originalidad y criticidad de sus postulados, pero no terminan de explicar su recepción favorable en las escuelas.

CONCLUSIONES. EL DEVENIR DE LA CRÍTICA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Como planteamos al inicio de este artículo, consideramos que para leer críticamente cómo la EE está penetrando con eficacia en el sistema educativo no alcanza con señalar sus evidentes vínculos con el avance de la racionalidad neoliberal. Optamos, entonces, por interrogar el propio campo pedagógico para identificar qué actúa allí como condición de posibilidad para su ingreso en las políticas educativas y en las prácticas escolares.

Este análisis puso en evidencia que son varias las cuestiones que favorecen la adhesión al discurso de la EE en las escuelas. En primer lugar, el carácter disponible de una lógica argumentativa, la de la crítica a la escuela tradicional. En efecto, el modo elegido por la EE para hacerse un lugar en el largo listado de las propuestas consideradas alternativas es apelar a un mecanismo de legitimación propiamente moderno, enraizado en el campo pedagógico, que consiste en llenar de contenidos al estático binomio tradicional/nuevo. Al examinar la jerga de la EE es posible advertir que simplemente se ha servido de unos enunciados sedimentados (el rechazo a relaciones de imposición y coercitivas, a la homogeneización, a la pasividad del estudiantado, etc.) alrededor de los cuales habría un amplio y casi indiscutible consenso.

Por otra parte, la EE se asume como una voz renovada que vendría a reponer lo emocional en el marco de una desatención generalizada a este asunto en las escuelas, tanto en el pasado como en el presente. En este artículo buscamos desarmar la pretendida novedad de la EE, no sólo al exhibir su capacidad de fagocitación y reapropiación (de lógicas y sentidos ya existentes) sino al mostrar las continuidades, antes que rupturas, entre sus maneras de entender a lo emocional y los postulados de una corriente como el positivismo, instalada —en el caso del sistema educativo argentino— en los albores del siglo XX. En este sentido, en un juego de oposiciones poco originales entre lo viejo y lo nuevo, la EE no sólo no vino a saldar deudas pendientes en el sistema educativo, sino que no ha hecho más que revitalizar patrones conservadores y regulatorios respecto de la dimensión emocional.

Ahora bien, una vez identificada la operación de la EE, es decir, su habilidad para tomar el significado de la “crítica a la escuela tradicional”, redireccionarlo y hacerlo jugar a su favor, es preciso interrogar qué está haciendo posible que esta maniobra suceda. Y creemos que una de las claves es volver la mirada al devenir de los enunciados críticos en el campo educativo. La crítica a la escuela tradicional fue generada y alimentada a partir de una extensa tradición, no homogénea, de cuestionamiento del orden escolar establecido. ¿Por qué el vocabulario producido desde la crítica está siendo tomado por enfoques que están en la vereda opuesta de sus planteos originales? ¿Las tradiciones críticas se fueron replegando y dejaron su lugar disponible? ¿Acaso sus diagnósticos siguieron cursos de acción no previstos?

El pensamiento crítico, que supo mostrarse vigoroso en una buena parte del siglo XX, viene atravesando desde hace décadas sus propios avatares (Grüner, 2002). Las categorías tradicionales de la crítica parecerían resultar hoy insuficientes para dar sentido al mundo (Boltanski y Chiapello, 2002), y la tentativa de ligar la interpretación del mundo con la

posibilidad de transformarlo se encuentra, por el momento, interrumpida (Traverso, 2018). La crisis actual de la crítica, así como las sensaciones de impotencia, resignación y desencanto que la acompañan, hablan, sobre todo, de cómo el dispositivo crítico había establecido un vínculo entre el conocimiento y el deseo de cambio (Rancière, 2010).

En este punto, resultan esclarecedoras las reflexiones realizadas por Christian Baudelot (2010) que toman como punto de partida el caudal de conocimiento crítico sobre el sistema educativo producido en Francia hacia la década de 1960 en adelante. En un artículo que lleva por título “Todo se sabe y nada cambia”, el sociólogo toca un punto sensible y significativo para el pensamiento crítico, en particular al pedagógico, que es su articulación con la política y el cambio social. La crítica se apuntaló en la producción de un conocimiento profundo de los mecanismos de sostén del orden establecido, y confiaba en que de ese saber iba a derivar una inmediata toma de conciencia anudada a una acción tendiente a su subversión. A partir de unos pocos ejemplos en torno al modo en que el saber producido desde el campo académico fue reapropiado por los actores de manera diferencial en distintas coyunturas, Baudelot rompe una ilusión que ha sido uno de los ejes rectores del pensamiento crítico educativo durante buena parte del siglo XX: la de la relación causal y transparente entre el conocimiento (develador y concientizador) y la acción (liberadora o emancipatoria).

En esta línea, podría agregarse que mucho de lo que “se sabe” sobre la escuela y el sistema educativo ha conducido a tentativas de “cambio” como las propuestas por la EE, lo que deja en evidencia que los diagnósticos críticos circulantes pueden terminar abriendo la puerta, aún sin proponérselo, a modelos de intervención conservadores. A su vez, el carácter prospectivo y normativo —y, podríamos incluso agregar, idealista— del discurso pedagógico crítico, asentado muchas veces en la épica y la voluntad, parecería ser también un obstáculo

para una articulación teórico-práctica efectiva entre el estado actual de las instituciones educativas y sus posibilidades concretas de transformación.

La crítica a la escuela tradicional ha devenido en un eslogan montado en procedimientos inerciales y contenidos sedimentados. Pero, como vimos a lo largo de este artículo, no ha caído en desuso. Si entendemos que la crítica, como dispositivo, funciona cuando es capaz de interrumpir o de trastornar un orden de cosas dado por válido (Lewkowicz, 1999), una crítica de la crítica requiere en la actualidad de un examen integral de sus conceptos y de sus mecanismos y, en particular, del modo en que se ha “entrelazado con la lógica de la emancipación social” (Rancière, 2010: 49). En relación con esto último, durante el siglo XX la crítica ha conjugado, de manera casi indistinguible, la cuestión epistemológica, relativa a las estrategias de análisis puestas en juego, con la preocupación por su eficacia en la alteración de las configuraciones dadas. Dicho de otro modo, la crítica ha supuesto una estrecha conexión entre el cuestionamiento de lo instituido y la emergencia de lo instituyente

(Castoriadis, 2007). Y esto necesariamente alcanza al propio discurso crítico, dado que la articulación epistémico-política no está exenta, a su vez, de instituirse, naturalizarse, sedimentarse y de pasar a sostener un orden de cosas dado.

Realizar una revisión de la crítica en el campo pedagógico implica, entre otras cosas, discutir la articulación lineal entre el saber, la conciencia y la acción que terminó por cristalizarse. Pero esta reconsideración en ninguna medida supone el abandono de la producción de conocimientos ni de la pregunta por su impacto en la constitución de las subjetividades y en el devenir de las prácticas en un horizonte que aspira a la transformación. Al contrario, la necesidad de una crítica de la crítica llama a un movimiento dialéctico permanente —y sin síntesis posible— de construcción y reconstrucción del conocimiento crítico (Grüner, 2002). Como sostiene Baudelot, y en línea con la propuesta de su texto, diríamos que estamos muy lejos de “saberlo todo”. El avance de una propuesta como la de la EE, que se camufla sorpresivamente con los enunciados de la tradición crítico-educativa, es una muestra de ello.

REFERENCIAS

- ABRAMOWSKI, Ana (2017), “Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de educación emocional”, en Ana Abramowski y Santiago Canevaro (comps.), *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*, Los Polvorines (Argentina), Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 251-271.
- ABRAMOWSKI, Ana (2018), “Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina”, *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, núm. 10, pp. 9-17, en: <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/> (consulta: 1 de junio de 2023).
- ABRAMOWSKI, Ana (2020), “La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado”, en Perla Zelmanovich y Mercedes Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*, Buenos Aires, FLACSO, pp. 145-151.
- ABRAMOWSKI, Ana y Juana Sorondo (2022), “El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral”, *Revista del IICE*, núm. 51, pp. 63-79.
- ALGARRA, Giovanni y Andrea Noble (2015), “‘Transportamos sentimientos’: desafíos para el estudio de las emociones en América Latina”, en Cecilia Macón y Mariela Solana (eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*, Buenos Aires, Título, pp. 43-65.
- BAUDELOT, Christian (2010), “Todo se sabe y nada cambia. Las dinámicas de clase contra los conocimientos”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar: saberes alterados*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 179-188.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (2003), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

- BIESTA, Gert (2016), "Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro", *Pedagogía y Saberes*, núm. 44, pp. 119-129.
- BISQUERRA, Rafael (2000), *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Wolters Kluwer.
- BOLTANSKI, Luc y Eve Chiapello (2002), *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre (2014), *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, EUDEBA.
- BRAILOVSKY, Daniel (2019), *Pedagogía (entre paréntesis)*, Buenos Aires, Noveduc.
- CABANAS, Edgar (2020), "Felicidad, educación y neoliberalismo: la 'educación positiva' y sus problemas", conferencia presentada en el seminario del grupo de investigación MIRCO, "¿Cómo nos gobierna el neoliberalismo?", Madrid, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), septiembre de 2020.
- CABANAS, Edgar y Eva Illouz (2019), *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*, Barcelona, Paidós.
- Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2017, 6 de septiembre), *Proyecto de Ley de Educación Emocional D-4701/17*, en: <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=4701-D-2017> (consulta: 1 de junio de 2023).
- CARUSO, Marcelo (2001), "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva", en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, pp. 93-134.
- CASTORIADIS, Cornelius (1995), *La estrategia democrática nella società che cambia*, Roma, DataneWS.
- CASTORIADIS, Cornelius (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets.
- CUCUZZA, Rubén (2017), "Desembarco de la Escuela Nueva en Buenos Aires. Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos", *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, vol. 2, núm. 5, pp. 310-329.
- DA SILVA, Tadeu T. (1999), *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, Belo Horizonte, Auténtica Editorial.
- DIKER, Gabriela (2005), "Los sentidos del cambio en educación", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (coords.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 127-137.
- DIXON, Thomas (2003), *From Passions to Emotions. The creation of a secular psychological category*, Nueva York, Cambridge University Press.
- EAGLETON, Terry (1997), *Las ilusiones del posmodernismo*, Buenos Aires, Paidós.
- ECCLESTONE, Kathryn y Dennis Hayes (2009), *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*, Londres y Nueva York, Routledge.
- FATTORE, Natalia (2007), *Vicios y virtudes de la pedagogía tradicional. Una re-visión del vínculo pedagogía-tradición en tiempos post-tradicionales*, Tesis de Maestría, Entre Ríos (Argentina), Universidad Nacional de Entre Ríos.
- FELDFEBER, Myriam, Lucía Caride y Miguel Duhalde (2020), *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*, Buenos Aires, Internacional de la Educación / Ediciones CTERA.
- FINOCCHIO, Silvia (2009), "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)", *Propuesta Educativa*, año 18, núm. 31, pp. 41-53.
- FRASER, Nancy y Rahel Jaeggi (2019), *Capitalismo. Una conversación desde la teoría crítica*, Madrid, Morata.
- FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GADOTTI, Moacir (2003), *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI.
- GIROUX, Henry (1997), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ-NOVOA, Andrés y Pedro Perera-Méndez (2021), "Panglotia, pampedia y pansofia: el realismo pedagógico en Comenio", *Pedagogía y Saberes*, núm. 54. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11286>
- GRÜNER, Eduardo (2002), *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*, Buenos Aires, Paidós.
- JÓDAR, Francisco (2007), *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*, Barcelona, Editorial Laertes.
- LACLAU, Ernesto (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- LANER, Iris (2020), "Caring Critique. Exploring pedagogical spheres between critical and post-critical approaches", *On Education. Journal for Research and Debate*, vol. 3, núm. 9. DOI: https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.8
- LAVAL, Christian (2004), *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona, Paidós.
- LAVAL, Christian y Juana Sorondo (2023), "Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática", *Revista Educación, Política y Sociedad*, vol. 8, núm. 1, pp. 179-194.
- LEWKOWICZ, Ignacio (1999), "Glosas marginales al 'Ensayo sobre la destitución de la niñez'", en Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas, pp. 143-216.
- MCLAREN, Peter (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*, Buenos Aires, Aique.

- MIGNOLO, Walter D. (2011), *The Darker Side of Western Modernity. Global futures, decolonial options*, Durham/Londres, Duke University Press.
- NOBLE, Mariana (2017), "Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", *Digithum*, núm. 20, pp. 22-33.
- OTERO, María Pía (coord.) (2017), *Evaluación de habilidades socioemocionales. Documento marco de trabajo*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), en: <https://pdf4pro.com/view/evaluaci-243-n-de-habilidades-socioemocionales-5ed895.html> (consulta: 1 de junio de 2023).
- PALACIOS, Jesús (1984), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Editorial Laia.
- QUIJANO, Anibal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Landier (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-246.
- RANCIÈRE, Jacques (2010), *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial.
- SENET, Rodolfo (1911), *Elementos de psicología infantil*, Buenos Aires, Cabaut y Cía editores.
- SENET, Rodolfo (1912), *La educación primaria*, Buenos Aires, Cabaut y Cía editores.
- SORONDO, Juana (2021), *Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes en escuelas secundarias de CABA y GBA*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.
- SORONDO, Juana y Ana Abramowski (2021), "Las emociones en la educación sexual integral y la educación emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un *ethos* epocal emocionalizado", *Revista de Educación*, año 13, núm. 25.1, pp. 29-62, en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827 (consulta: 1 de junio de 2023).
- STANDISH, Paul y Bianca Thoilliez (2018), "El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos", *Teoría Educativa*, vol. 30, núm. 2, pp. 7-22. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu302722>
- TEDESCO, Juan Carlos (2003), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TORRES, José María (1887), *Primeros elementos de educación*, Buenos Aires, Imprenta de Martín Biedma.
- TRAVERSO, Enzo (2018), *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- TRILLA, Jaume (2001), *La aborrecida escuela*, Barcelona, Laertes.
- ZEMBYLAS, Michalinos (2012), "Critical Pedagogy and Emotion: Working through 'troubled knowledge' in posttraumatic contexts", *Critical Studies in Education*, vol. 54, núm. 2, pp. 176-189. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.743468>
- ŽIŽEK, Slavoj (1998), "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en Frederic Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 137-188.

D O C U M E N T O S



[documentos]

Plan de estudio 2022

Un comentario sobre el currículo*

WILLIAM F. PINAR

“Actualmente, en Latinoamérica”, escribe Raquel Glazman-Nowalski (2011: 166) en su artículo del libro *Curriculum Studies in Mexico*,¹ “la mayor parte de la investigación educativa se enfoca principalmente en la lectura. Por lo tanto, el análisis académico se establece como una fuente básica del trabajo”. Su investigación está “profundamente enraizada en la lectura”, en esta ocasión, del plan de estudio 2022, publicado por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP). Para quienes no estén familiarizados con los estudios curriculares de ese país, Frida Díaz-Barriga Arceo (2011: 75-76) explica que: “el concepto predominante de ‘currículo’ [en México] es el de planes de estudio académicos, con énfasis en productos y estructuras, modelos y propuestas formales sobre el currículo, diseñados para apoyar innovaciones en la enseñanza”.² Agrega que “el concepto de currículo se caracteriza por su carácter polisémico... es un tema que genera controversia” (Díaz-Barriga Arceo, 2011: 131).³ Es posible que mi comentario sobre el currículo también provoque controversia.

Cuando, el pasado 14 de septiembre el profesor Israel Moreno, de la Universidad Autónoma de Baja California, me invitó a dar esta conferencia, me explicó que la “reforma

curricular 2022 ordena que cada escuela codiseñe su plan de estudios, guiada por una serie de principios y lineamientos establecidos por la SEP”. En un correo electrónico posterior — fechado el 22 de noviembre— y en respuesta a mi pregunta sobre el “codiseño”, el profesor Moreno se refirió a la página 137 del plan de estudio, que establece que:

Lo anterior apunta al trabajo local del colectivo docente y al trabajo en los consejos técnicos escolares. Este proceso de contextualización de los contenidos nacionales estaría incompleto... si no reconocen espacios de codiseño curricular a nivel escolar para incorporar problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales, como contenidos necesarios para enriquecer la propuesta curricular (Plan de estudio 2022: 137).

En la página 138 encontramos el esquema de este “proceso de codiseño”.

Después de estudiar el plan he llegado a la conclusión de que, para que haya “codiseño” se necesitaría que los maestros fueran socios igualitarios respecto de lo que el plan denomina la “problematización de la realidad”, una frase sutil, aunque no es nueva. Como señala

* Presentamos la traducción de la versión escrita de la conferencia “Plan de estudio 2022: a curriculum commentary” que el Dr. Pinar presentó el 23 de febrero de 2023 en la Universidad Autónoma de Baja California. Traducción al español: Bertha Ruiz de la Concha.

¹ *Curriculum Studies in Mexico* da cuenta de la historia intelectual de este campo en México, así como en diversos países como Brasil, China, India y Sudáfrica, a través de las lentes de académicos distinguidos cuyo trabajo ha ayudado a comprender la historia de los estudios curriculares. En la actualidad trabaja en la historia de los estudios curriculares en Canadá, en: www.curriculumstudiesincanada.com (consulta: 3 de enero de 2023).

² Díaz-Barriga Arceo (2011: 75-76) agrega: “sin embargo, desde el punto de vista de los especialistas, el currículo es mucho más amplio que los objetivos enumerados anteriormente. Para los especialistas, el campo también tiene que ver con el desarrollo curricular, entendido de manera más amplia, dado que se ocupa también de comprender el currículo, especialmente de aquellos procesos sociales, políticos y educativos que lo conforman”.

³ En contraste, Furlán (2011:131) afirma: “sobre el concepto de currículo, me parece que, en última instancia, no es necesario preocuparnos por su polisemia”.

Ángel Díaz-Barriga (2011: 95) en su estudio histórico: desde hace décadas, en México, “transformar la realidad social se convirtió en el objetivo del estudio académico”.⁴ Una contradicción a este llamado al “codiseño” en el plan de estudio 2022 es la relación jerárquica entre la SEP y las escuelas locales, pues el “sistema educativo mexicano era (y sigue siendo) altamente centralizado” (Díaz-Barriga, 2011: 93). Este autor comenta que, en el plan de estudio 2022, dicha relación no se ha “transformado”, sino sólo rearticulado, aunque en un lenguaje sofisticado y a menudo inspirador que, sin embargo, impide la autonomía profesional de los maestros, a pesar de las constantes referencias a ella. Pero me estoy adelantando: mi crítica debe seguir después de mi elogio, ya que concluiré mi exposición con lo que espero que sea una idea interesante que se implementó hace 90 años; me refiero a un experimento curricular que les permitía a los educadores ser libres de cualquier dictado externo sobre los cursos que eligieran impartir.

Y ya de vuelta al plan de estudio 2022, no estoy seguro de haber visto nunca una política curricular tan impresionante. Además, en los pasajes que citaré encontraremos una sofisticación considerable que envidiaría cualquier país que considere llevar a cabo una reforma curricular. Me refiero especialmente al énfasis del plan en “lo histórico”: reconocer que cada uno de nosotros es un “ser en la historia”, representado (de manera más amplia) como “el encuentro de realidades sociales, culturales, económicas, antropológicas o escolares que hacen posible que maestras y maestros, así como las y los estudiantes, le den sentido a las acciones que realizan en su vida cotidiana” (Plan de estudio 2022: 76). En esta era de presentismo, narcisismo y creciente tecnologización (desde mi punto de vista las tres crisis culturales están relacionadas) posiblemente

la historia se convierte en el conocimiento de mayor valor (Pinar, 2023).⁵

Es interesante la caracterización que hace el plan respecto de la lectura —la educación como “formación de lectores”, como proveedora de “un espesor simbólico, una poética que nos permite imaginar, soñar y asociar” (Plan de estudio 2022: 118). Esta descripción claramente no se refiere a Twitter ni a correos electrónicos interminables, sino a la literatura (novelas, cuentos, poesía) que, desde mi punto de vista, es de las asignaturas más importantes después de historia en nuestra irreal era de la virtualidad. Aplaudo el respaldo del plan a las artes, al señalar que éstas “ofrecen a las y los estudiantes la posibilidad de crear relaciones con el mundo que atienden a los aspectos reflexivos y afectivos”, y que constituyen “otras formas de comunicación, imaginar y preguntarse sobre lo que puede ser”, que nos permiten reconocer nuestro “paisaje interior” (Plan de estudio 2022: 119). No obstante, el plan corre el riesgo de extralimitarse cuando afirma que las artes nos ofrecen “una mejor relación con la comunidad desde lo sensible, lo plural y el ejercicio del pensamiento crítico” (Plan de estudio 2022: 119); una consecuencia social que se hace aún más explícita cuando leemos: “en la mayoría de los casos, las experiencias estéticas a través de las artes favorecen también una formación ética al contribuir a crear ciudadanas y ciudadanos libres, tolerantes y sensibles ante las diversas manifestaciones culturales que se ofrecen en el entorno” (Plan de estudio 2022: 120). Al margen de prometer demasiado, el plan (quizá sin advertirlo) da pie a afirmar que las artes decepcionan cuando —inevitablemente— no son capaces de materializar estos ideales. Incluso estas afirmaciones (una vez más, quizás inadvertidamente) sitúan a las artes en una posición instrumental, como un medio para alcanzar un fin, a la vez que se ignora el significado intrínseco del arte,

⁴ Durante un tiempo, recuerda Díaz-Barriga (2011: 95), “se determinó sustituir los objetivos transformacionales por objetivos conductuales”. Y agrega que esta “visión social no era anglosajona sino latinoamericana... un logro latinoamericano, y específicamente mexicano” (Díaz-Barriga, 2011: 104).

⁵ Díaz-Barriga Arceo (2011: 88) también hace mención a la “ignorancia que tienen los estudiantes de la historia”.

es decir, la importancia de estudiar y hacer arte por el arte mismo.

También me parece importante resaltar la lucidez con la que el plan aborda el tema de la salud, al reconocer que el concepto puede definirse “de diferente forma en el tiempo y el espacio” (Plan de estudio 2022: 108), y señalar que hábitos antes “normales” —como fumar— hoy es considerado una enfermedad con consecuencias negativas en la salud humana, mientras que la homosexualidad, que “se consideró una enfermedad y un delito... hoy es un derecho y una orientación sexual que forma parte de la diversidad de las personas” (Plan de estudio 2022: 109). También es importante que el plan reconozca que vivimos “en una era geológica que se conoce, entre otras formas, como Antropoceno” y que “la depredación y contaminación de la naturaleza que genera la sociedad de consumo... ha puesto en riesgo la diversidad biológica y la civilización, con efecto directo en la salud humana” (Plan de estudio 2022: 114). Claramente, el cambio climático afecta todos los aspectos de la vida en la Tierra —incluida nuestra salud— y ya nos está cobrando la factura con el aumento de muertes por olas de calor, las tormentas cada vez más intensas, los incendios forestales y las sequías. Sin duda, la ciencia del clima es también un conocimiento de gran valor.

Loable también es el reconocimiento de que la “evaluación de los aprendizajes forma parte del proceso formativo, se encuentra dentro de la relación pedagógica profesor-estudiante y en el marco de un currículo que integra saberes y conocimientos alrededor de la realidad de las y los estudiantes” (Plan de estudio 2022: 80). Por “evaluación formativa” debemos entender “un acto importante en el trabajo educativo que permite que la y el estudiante reflexione sobre su proyecto de

aprendizaje” (Plan de estudio 2022: 83). Interesa añadir que las formas de evaluación no cuantitativas y no estandarizadas apoyan la reflexión de los alumnos con mayor precisión que sus contrarias.⁶ Sea cual sea la forma que adopte, como afirma Díaz-Barriga Arceo (2011: 77), hay que evitar la evaluación estandarizada de la reforma curricular neoliberal, “sustento de todo”.

Reconozco también la importancia que se le da al “desarrollo subjetivo”, aunque me sorprende que se circunscriba a las aulas. Efectivamente, lo que hacemos de lo que otros han hecho de nosotros (desarrollo subjetivo) “se relaciona fundamentalmente con la apropiación y reconstrucción novedosa del bagaje cultural producto de los procesos históricos humanos que se transmiten en la relación educativa” (Plan de estudio 2022: 75). Más adelante, el plan se autocorrigió y señala que

...sus aprendizajes [no sólo de los estudiantes, sino también de los docentes, agregaría yo] no sólo tengan sentido en el marco de la disciplina... ni únicamente en el aula, sino que sean llevados a otros espacios de su vida escolar y comunitaria... problematizando la realidad y fortaleciendo así la educación de ciudadanas y ciudadanos que participan en la construcción de una sociedad democrática (Plan de estudio 2022: 68).

Esta última frase, “sociedad democrática”, nos recuerda que el propio estudio académico del currículo está asociado con la preocupación por la democratización, si no es que impulsado por ella. Al hablar sobre la historia de este campo, García Garduño confirma: “No cabe duda de que el desarrollo del currículo se relacionó con el desarrollo de la democracia” y agrega que: “El exilio de los curriculistas

⁶ Díaz Barriga (2011: 99) señala que: “Históricamente, los criterios de evaluación han hecho hincapié en la medición.... Lo que no se puede medir es irrelevante”. Evidentemente sugiere una opinión opuesta, como reporta Glazman-Nowalski (2011: 175): “En México, hoy se critica que la evaluación sea el elemento más importante de la educación, al reconocer su función de control de cualquier forma de expresión. La evaluación se ha convertido en el medio administrativo para estandarizar asignaturas, procesos y formas de conocimiento, convirtiéndolos ya no en procesos creativos sino rutinarios, cuantificados y controlados por grupos selectos”.

retrasó el proceso de creación del campo curricular en Argentina. Después de varios años en México, muchos académicos regresaron a la Argentina, entre ellos Robert Follari. Otros, como Alfredo Furlán, viven en México, aunque mantienen un estrecho contacto con su país natal” (García Garduño, 2011: 148)

También hay que reconocer la pertinencia de la sección sobre la historia de México, donde se dice que “era deber del gobierno fusionar racialmente a la población mexicana, generalizar las ideas de la cultura moderna, unificar el castellano como idioma oficial, elementos indispensables para construir la nación mexicana” (Plan de estudio 2022: 41). Más adelante, el plan señala que

El Estado está obligado a garantizar este derecho [a la educación] con un énfasis sustantivo a personas afromexicanas y afromexicanos [sic], migrantes, indígenas, mujeres, personas de la diversidad sexual y de género, niñas, niños y adolescentes hospitalizados, con alguna discapacidad, así como a los grupos más pobres de la sociedad, especialmente niñas y niños en situación de calle y adolescentes en conflicto con la ley, entre otros (Plan de estudio 2022: 55).

Este aparente retroceso refleja la tensión entre la política identitaria y la necesidad de unidad nacional que profesan muchos políticos. En el caso de los vecinos del norte

—Canadá y Estados Unidos— estas tensiones se han explotado políticamente, sobre todo en Estados Unidos, en los estados controlados por políticos de derecha, donde se han propuesto —y a veces aprobado— leyes que decretan ilegal la inclusión en el currículo de la “teoría crítica de la raza”⁷ y la teoría de género.⁸ En Florida se ha eliminado incluso la mención del “cambio climático” en el currículo escolar.⁹

Por supuesto, México no es el único país que utiliza el lenguaje para homogeneizar las diferencias culturales y raciales. En Estados Unidos, como es sabido, los esfuerzos por legislar que la enseñanza sea sólo en inglés no han tenido éxito, ya que el español se habla sobre todo en los estados fronterizos, aunque no sólo ahí. Canadá es una excepción relativa por tener dos lenguas oficiales, además de que hace esfuerzos considerables para proteger, e incluso promover, las lenguas indígenas, si bien éstas probablemente nunca se considerarán “oficiales”.

Leemos en el Plan de estudio (2022: 42) que los materiales curriculares “buscan reproducir la síntesis cultural, social y étnica de lo mexicano, pero ahora en el concierto de la globalización económica. Esto ha significado la incorporación de nuevos aprendizajes para ejercer la ciudadanía en la llamada sociedad global de la información”. En su estudio histórico, Díaz-Barriga Arceo recuerda que en México: “El currículo volvió a ocupar un lugar preponderante, no sólo porque

⁷ Simón Romero (2022, 4 de noviembre, A19) menciona que, en Oklahoma, una ley les prohíbe a las escuelas enseñar material que pueda causar malestar o estrés psicológico a los estudiantes debido a su identificación racial; el gobernador Kevin Stitt aprobó la ley como parte de una ola de legislaciones contra la “teoría crítica de la raza”, una frase utilizada por la derecha para describir lo que consideran esfuerzos por incluir en el plan de estudio lecciones sobre el racismo estructural.

⁸ Dana Goldstein sostiene que Heinemann, una división de Houghton Mifflin Harcourt, suspenderá la publicación del plan de estudio de lectura para los niveles de preescolar a segundo grado, conocido como Unidades de Estudio, debido a las leyes “conservadoras” que restringen la forma en que podrían enseñarse la raza, el género y otras identidades. Se trata de una decisión que podría afectar hasta a una cuarta parte de las escuelas primarias de Estados Unidos, y demuestra las “presiones contrapuestas a las que se enfrentan las editoriales educativas: por un lado, la legislación de derecha limita el plan de estudio; por otro, la presión de los educadores progresistas para producir material que trate más explícitamente raza, género y otras formas de identidad” (Goldstein, 2022: A11). En Florida, la legislación conservadora autoriza ahora a los padres a demandar a los distritos escolares por violar dichas leyes, y las escuelas tendrían que reembolsar a los padres sus gastos de litigio.

⁹ Winston Choi-Schagrin (2022: A12) menciona que el Departamento de Educación del Estado de Florida, controlado por la derecha, eliminó el “cambio climático” de las normas educativas estatales para la enseñanza media o elemental. Texas sólo permite tres menciones al cambio climático en sus 27 páginas de normas. Y más de 40 estados permiten hacer apenas una referencia explícita al cambio climático.

expresa ideales educativos, sino también por su caracterización como el medio para formar a los ciudadanos que este nuevo orden mundial [la globalización] demanda” (Díaz-Barriga Arceo, 2011: 83). Existe, sin embargo, otra forma de ciudadanía que no es nacional, estrictamente hablando, ni está al servicio de la estandarización que exige la globalización: en la ciudadanía asociada al concepto de cosmopolitismo, un concepto expansivo (y a veces controvertido), como explica García Garduño (2011: 142), interviene algo más que la ciudadanía, ya que “cosmopolitismo significa apertura de los seres humanos, de las fronteras y de los Estados”; se refiere a una sensibilidad socio-psicológica, además de cívica, que adopta varias formas, entre ellas el cosmopolitismo “cultural, político, moral y económico”.¹⁰ Si bien el plan no menciona el concepto en el texto principal —aunque hace referencia a Martha Nussbaum, una de las principales teóricas del cosmopolitismo en

Estados Unidos— hace un guiño a esta idea cuando sugiere que “lo fundamental no se dirime en la definición del currículo nacional que responda al proyecto político, cultural y social de la nación, sino en los contenidos básicos... relacionados con el mundo global” (Plan de estudio 2022: 42). En la globalización, ambos se fusionan con demasiada frecuencia, aunque sin necesidad, ya que el cosmopolitismo puede ser el llamado del currículo enfocado hacia adentro, hacia la complicada y a menudo conflictiva historia de la nación misma.

Por último, en la lista de aspectos que admiro del plan —la cual, por falta de tiempo, no está completa—, ¿quién podría cuestionar la detallada caracterización del perfil de egreso, que afirma la dignidad, la diversidad, la autonomía, la construcción de las propias potencialidades cognitivas, físicas y afectivas, la ausencia de violencia, la salud reproductiva y del planeta, la alfabetización digital?¹¹ Se afirma que cada uno de estos temas se “incorporará

¹⁰ En mi estudio del concepto, me enfoco en su ausencia (Pinar, 2009).

¹¹ Los resultados incluyen el “derecho a una vida digna y a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad”; a reconocer y valorar “la diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género del país como rasgos que caracterizan a la nación mexicana”; a reconocer “que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación”; que valoren “sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de su vida”; que hayan aprendido a desarrollar “una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios razonados sobre su realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional y mundial; conscientes de la importancia que tiene la presencia de otras personas en su vida y la urgencia de oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo o clasismo en cualquier ámbito de su vida”; que “se perciben a sí mismos como parte de la naturaleza, conscientes del momento que viven en su ciclo de vida y la importancia de entender que el medio ambiente y su vida personal son parte de la misma trama, por lo que entienden la prioridad de relacionar el cuidado de su alimentación, su salud física, mental, sexual y reproductiva con la salud planetaria desde una visión sustentable y compatible”; y que han aprendido a interpretar “fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales a partir de diversos temas e indagan para explicarlos, con base en razonamientos, modelos, datos e información con fundamentos científicos y saberes comunitarios, de tal manera que les permitan consolidar su autonomía para plantear y resolver problemas complejos considerando el contexto”; que sean capaces de interactuar “en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa”; y de adquirir “nuevas capacidades”, construir “nuevas relaciones” y asumir “roles distintos en un proceso de constante cambio para emprender proyectos personales y colectivos dentro de un mundo en rápida transformación”; de intercambiar “ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otros”; dominar “habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas”, al tiempo que “aprovechan los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla”; además de desarrollar “un pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades, reconociendo la importancia que tienen la historia y la cultura para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás como elementos centrales para proponer transformaciones en su comunidad desde una perspectiva solidaria” (Plan de estudio 2022: 85-87). Una lista admirable y hasta inspiradora, pero obviamente fuera de alcance, incluso si las escuelas no estuvieran superpobladas y recibieran financiamiento.

al plan de estudios”. ¿De verdad? Si incluso como un conjunto de aspiraciones deseables para el futuro de la humanidad esta lista es exagerada, ¿cómo podría ser el resultado esperado de la educación pública de primaria y secundaria? Ni siquiera la Iglesia —con Dios de su parte— podría lograrlo, y mucho menos un sistema escolar público superpoblado y sin recursos suficientes.

CRÍTICA

Resulta claro que, desde la línea anterior, ya entré en la sección de “Crítica”. Aunque teóricamente sofisticado, el plan es también un documento político, lo cual es evidente cuando leemos que

...la escuela es un espacio donde la unidad nacional se articula *desde* su diversidad, en donde se hospedan y dialogan las ciencias, la cultura universal, las culturas ancestrales, las lenguas, los valores, los saberes, las costumbres, clases, géneros e identidades de todas y todos aquellos que acuden a este *espacio universal de socialización* (Plan de estudio 2022: 15) (subrayados míos).

Entre las palabras que destacan están la preposición “desde” y la frase “espacio universal de socialización”, ambas en cursivas por ser términos que hacen explícita la naturaleza nacionalista del plan, especificada en la frase “la unidad nacional se articula desde su diversidad”; estas definiciones no son muy diferentes de la metáfora estadounidense del “crisol de culturas”, y la metáfora canadiense de la “ensalada” de multiculturalismo. Obsérvese que, en este caso, la escuela no se representa como un lugar para la construcción de potencialidades cognitivas, físicas y afectivas de cada estudiante —que, como se recordará, es uno de los resultados esperados de la Nueva Escuela Mexicana— sino, más bien, como un “espacio universal de socialización” que lo abarca todo, donde lo que es diverso puede

desarrollarse en lo que aparentemente no lo es: una nación unificada.

Esta tensión entre diversidad y unidad, entre particularidad y universalidad, también es evidente cuando se nos dice:

Para la Nueva Escuela Mexicana no existen dos escuelas iguales y ninguna tiene un fin en sí misma, sino que todas ellas están al servicio de sus comunidades y de la sociedad en su conjunto, por lo que la escuela se entiende como el espacio fundamental en el que se construye la *igualdad* para todas y todos; la igualdad como potencial de las y los estudiantes para ser capaces de aprender, *emanciparse* y *trascender* su realidad (Plan de estudio 2022: 16) (subrayados míos).

En la primera frase leo una bienvenida afirmación de que la escuela, lejos de ser una torre de marfil, está al servicio de su comunidad, aunque no pretende perder del todo la antigua idea de que, dado que el aprendizaje es intrínsecamente importante en sí mismo y para sí mismo, también puede producirse en relativo aislamiento de la sociedad. El gran teórico político y teólogo canadiense George Grant afirmó que “la educación es en sí el propósito de nuestra existencia” (cit. en Pinar, 2019: 1). Y hablando de teología, un término casi teológico —trascender—, incluido en el pasaje arriba citado, sacraliza la emancipación de los niños, célebremente asociada con Abraham Lincoln al liberar a los esclavos. Un lenguaje conmovedor, aunque seguramente quienes redactaron el plan no pretenden que los alumnos se “emancipen” de la escuela ni “trasciendan” el plan. La igualdad ante la ley es una condición *sine qua non* de la democracia, pero cualquier profesor o padre sabe que los niños no son iguales, por muy “socializados” que las autoridades quieran que estén.

En un momento dado, el plan establece que lo anterior: “implica replantear el carácter universalista y nacionalista del conocimiento, asumiendo la diversidad como condición y

punto de partida de los procesos de aprendizaje en función de aquello que es común para todas y todos” (Plan de estudio 2022: 17). A pesar de la contradicción (“replantear... el carácter nacionalista del conocimiento”) ya hemos leído que el plan busca la unidad nacional desde la diversidad. El uso del término cívico y ecológico “común” se reutiliza para darle un sentido institucional, como indica el término “organización” (en cursiva en el pasaje citado a continuación):

Lo común se expresa como una *organización* de procesos educativos y escolares inspirados en principios de apoyo mutuo y solidaridad, anclado en el diálogo entre el estudiantado y el profesorado, entre profesoras y profesores, así como entre las y los estudiantes. Por esta razón, la dinámica curricular de la escuela desde lo común acoge la problematización de la realidad como estrategia central para el diálogo, la integración del conocimiento... (Plan de estudio 2022: 18) (subrayado mío).

La repetición de la frase “problematización de la realidad” —que recuerda pedagogías anteriores de concienciación cuasi-marxistas y específicamente freireanas— confirma el hecho de que estos planteamientos incorporan el currículo de manera inteligente: incluso los discursos de resistencia se reenfocan —a través del “diálogo”— en la Nueva Escuela Mexicana para apoyar “la tarea del Estado”, esto es, “favorecer la transformación de la educación para que ésta contribuya en la construcción de una sociedad democrática” (Plan de estudio 2022: 18). Una sociedad que, habría que decirlo, no es tan democrática cuando la diversidad se desvía de sus especificidades culturales y geográficas y se funde en la unidad nacional.

Resulta sorprendente leer en el plan que “el multiculturalismo es un racismo que mantiene las diferencias desde una distancia asentada en el privilegio de su posición universal”

(Plan de estudio 2022: 100), porque sobredimensiona, e incluso sensacionaliza una idea importante: supone un punto de vista ajeno —e implícitamente superior— a las culturas que reconoce; y, además, porque contradice ese mismo punto al decretar que el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria es “aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana” (Plan de estudio 2022: 1), lo cual lo coloca —al igual que a la SEP que lo emitió— en una “posición universal”.

Además, el plan atribuye a la escuela la capacidad de mantener la “coexistencia de los distintos modos de vida cultural que exige la globalización” (Plan de estudio 2022: 100), un punto que me parece exagerado en tanto que ignora los procesos de desglobalización vigentes actualmente (Irwin, 2022).¹² El multiculturalismo es sustituido por algo llamado “formación desde la interculturalidad crítica” (Plan de estudio 2022: 101), frase que me recuerda el concepto de “contacto cultural” de Alicia de Alba (2011: 63): un “espacio en el que diferentes discursos, giros lingüísticos, formas de vida, modos de inteligibilidad y sensibilidad interactúan en los ámbitos de lo diferente, transformando así la subjetividad y la identidad”. Más que darse en los ámbitos de lo “diferente”, el concepto de “formación desde la interculturalidad”, expresado en el plan, parece volver a lo mismo, al cultivar

...subjetividades sensibles capaces de indignarse ante la violación de los derechos de las personas, frente a toda forma de violencia y cualquier tipo de discriminación, así como la toma de acciones concretas en contra de cualquier exclusión por motivos de clase, discapacidad, sexo, etnia y género (Plan de estudio 2022: 101-102).

Sin duda la discriminación no es tolerable, pero la lucha permanente contra ella no debe obligar a la uniformidad, a riesgo de que

¹² Hay quienes afirman que México se beneficiará de la desglobalización (Authers, 2023).

la escuela se convierta en el “chivo expiatorio” cuando estas aspiraciones activistas no se logren.

Después de desacreditar el multiculturalismo, el plan parece tolerarlo en un apartado referido a las “reformas curriculares de 2004 a 2017”, donde se afirma que

...hay una continuidad con la reforma de 1992; un reforzamiento del concepto de calidad, la incorporación del concepto de competencias como eje rector de la organización de los aprendizajes, aunque se mantuvo la estructura por objetivos de aprendizaje y *se adopta un enfoque multicultural* para atender la diversidad lingüística de los pueblos indígenas (Plan de estudio 2022: 48) (subrayado mío).

Por supuesto que el concepto de “calidad” en la reforma curricular ha sido criticado —al implicar, como lo hace, que la “calidad” (y las “competencias”) están ausentes en la educación pública mexicana— debido a que se las vincula con la intromisión cultural, política y económica durante los años noventa de organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la UNESCO, tal como documenta Díaz-Barriga en su invaluable historia de los estudios curriculares en México.

Al enfatizar el discurso de la “calidad”, que también emplearía la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a mediados de la década, estas entidades promovieron una serie de “reformas” enfocadas en revisar la evaluación de la educación mediante la institución de “objetivos de desempeño”, cuyo logro se asoció con programas de pago por mérito (Díaz-Barriga, 2011: 99).

La exigencia de “calidad” fue el disfraz que asumió la necesidad de controlar el comportamiento de los estudiantes mediante la manipulación de los salarios de los profesores. Otra palabra clave orwelliana en décadas recientes es “flexibilidad”, como si la educación estuviera al servicio de un fin inflexible. “La flexibilidad”, explica Barrón (2011: 182), “es un fenómeno inclusivo dentro de un proceso más amplio: la reestructuración económica”.¹³

En el plan se reconocen errores políticos anteriores:

En contra de una política curricular centrada en una filosofía instrumental y utilitarista del conocimiento, las maestras y los maestros han sido los principales sujetos de la sociedad que han sabido mantener la utopía, la emancipación y la esperanza en el porvenir a través de la educación de niñas, niños y adolescentes (Plan de estudio 2022: 58).

Con este elogio posiblemente condescendiente, la SEP se coloca por encima de la contienda —en una “posición universal” desde donde lo ve todo— e incluso desdeña la reforma curricular y lamenta que “se sigue aumentando la cantidad de contenidos del currículo en cada reforma, por encima de su pertinencia y relevancia, incorporando discursos políticamente correctos, pero que no impactaron la estructura, sentido y finalidad de los contenidos” (Plan de estudio 2022: 39). A pesar del número y la corrección política de muchas cuestiones que se incluyen en la actual reforma curricular mexicana, se presume que el plan 2022 es diferente.¹⁴

La pregunta canónica sobre el currículo —¿qué conocimientos tienen más valor? — está reservada a la SEP, al confinar la “autonomía

¹³ “Fue en el decenio de 1990”, agrega Barrón (2011: 182), “que la relación entre educación superior y empleo se volvió un tema recurrente en todas las agendas educativas”.

¹⁴ Probablemente no, si la observación de Díaz-Barriga (2011: 100) se mantiene vigente: “El imperativo economicista que ha conformado las reformas educativas desde los años noventa ha estado animado por una presión permanente para seguir introduciendo ‘innovaciones’, la mayoría de las cuales se han quedado en retórica”.

profesional” de los profesores a la “práctica didáctica”, de modo que la carga del aprendizaje de los estudiantes recae directamente —casi en su totalidad— sobre sus hombros. A pesar de la constante referencia a la “autonomía profesional” de los maestros —un prerrequisito para la enseñanza, ya que “el maestro es fundamental para entender la cultura existente y sus problemas sociales” (Barrón, 2011: 201)— resulta claro que tal “autonomía”, conforme a este plan, está limitada al ámbito de la “práctica didáctica” de los maestros, impulsados por su “compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes” (Plan de estudio 2022: 21). Sin embargo, los niños y adolescentes pueden disfrutar del “derecho humano a la educación”, pero tal parece que los profesores, no. No encuentro ninguna promesa de permisos de estudio remunerados ni de reembolso de matrículas para continuar los estudios académicos y, desde luego, ninguna garantía de codiseño del currículo, elemento este último que constituye un requisito previo para proporcionar (si bien siempre bajo revisión) las respuestas de los educadores a la pregunta canónica del currículo: ¿cuáles son los conocimientos más valiosos y, por ello, los que deben ser enseñados?

El plan tampoco menciona el apoyo a la independencia intelectual —sin duda, la esencia de la autonomía profesional— de los formadores de docentes; leemos que “la formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantea el plan y los programas de estudio, así como los saberes docentes desarrollados en su formación inicial y a lo largo de su desempeño profesional” (Plan de estudio 2022: 5) (subrayado mío). El legendario teórico canadiense del currículo, Ted T. Aoki, concebía el “puente” no como un medio para viajar entre dos puntos —en el pasaje citado del plan a la práctica— sino como una “zona entre dos mundos curriculares: los mundos del currículo como plan y del currículo como experiencia vivida” (Aoki, 2005: 159); una zona creativa donde el educador

ejerce su autonomía profesional al decidir qué decir y hacer a continuación. En contraste con la afirmación de Aoki respecto de la libertad académica, el plan sitúa a los formadores de docentes —y a los profesores en el aula— en un espacio en el que su creatividad se limita a la implementación creativa, y no se refiere a la “problematización” independiente (cito el término mencionado en el plan) de la “realidad”. Lo anterior se confirma cuando leemos que:

El codiseño no elude la observancia obligatoria de los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, pero en este marco es preciso transitar a una visión contextualizada, flexible y realista sobre la toma de decisiones de las maestras y los maestros respecto a cómo se enseña en la escuela (Plan de estudio 2022: 6) (subrayado mío).

Aquí, el concepto de “codiseño” lleva implícito el encubrimiento de la manipulación; no hay “nueva escuela mexicana”, sólo la antigua, revestida de un lenguaje diferente; por cierto, muchas veces atractivo. Incluso al “consejo técnico escolar” se le ordena hacer “efectivo el proyecto educativo del Estado”.

Declarar que “esta propuesta curricular [está] en permanente construcción” (Plan de estudio 2022: 8) le permite a la SEP alterarla, ya que coloca a los maestros como obreros de la construcción, colgados de la punta de un rascacielos, sin suficiente andamiaje que los proteja. Sí, se reconoce que el “sentido de lo humano en la educación implica el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad de niñas, niños y adolescentes” (Plan de estudio 2022: 9), pero ¿qué pasa con la dignidad de los educadores? Sin duda es inspirador el reconocimiento de que “la tarea principal de la educación en la Nueva Escuela Mexicana es propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y otros, entendidos en su diversidad” (Plan de estudio 2022: 9), pero la humanidad de cada

uno incluye pensar por uno mismo, capacitarse “para [ir al] encuentro de la humanidad” de los demás, incluyendo la propia humanidad como educador. Y para ir “al encuentro de la humanidad de las otras y otros, entendidos en su diversidad”, es preciso reconocer a los educadores como individuos, como afirma Louis Lavelle (1993: 51):

...reconocer en ellos esa existencia individual por la que se parecen a nosotros y, sin embargo, son diferentes de nosotros, esa presencia en ellos de una individualidad única e insustituible, de una iniciativa y de una libertad, de una vocación que les es propia y que debemos ayudarles a realizar, en lugar de sentir celos de ella, *o de tratar de doblegarla con la esperanza de ponerla al servicio de la nuestra* (subrayado mío).

No se trata de educadores como puentes ni ejecutores de ideas ajenas, sino de individuos “únicos” e “insustituibles”, capaces de buscar el conocimiento más valioso. Únicamente individuos con estas características, además de eruditos, éticos, intelectualmente comprometidos, pueden ser capaces de recrear currículos que atiendan a

Las niñas, niños y adolescentes [que] son sujetos históricos que viven en territorios y tiempos concretos, cuya condición hace posible que se acerquen al conocimiento y al cuidado de sí, dentro de una vida cotidiana donde construyen su identidad, el vínculo con la comunidad, la relación con la naturaleza y la diversidad cultural, social, sexual, lingüística, étnica, de género y de capacidades que

caracterizan el mundo en el que viven (Plan de estudio 2022: 14).

¿Cómo pueden los planes y programas de estudio orientar “la formación y emancipación de las y los estudiantes” si los docentes no están también emancipados, incluso de las directrices de la SEP? Desde luego, “es fundamental que las escuelas den prioridad a la opinión de las niñas, niños y adolescentes sobre los derechos que los protegen” (Plan de estudio 2022: 14), pero ¿no es también “fundamental” que la SEP dé prioridad al juicio profesional de los maestros?

El plan reconoce la “realidad” de “diversos tipos de violencia en la sociedad mexicana” (Plan de estudio 2022: 20), pero luego descarga en la escuela la responsabilidad del Estado de acabar con la violencia endémica, al declarar que “es un imperativo ético y pedagógico promover una educación que forme ciudadanas y ciudadanos, que las escuelas de todo el país construyan relaciones de *bienestar y buen trato*, basadas en un profundo respeto y aprecio por la dignidad propia y la de las demás personas” (Plan de estudio 2022: 20) (subrayado del original). Por supuesto, dignidad para todos, pero ¿acaso terminar con la violencia no es obligación del Estado, en particular de la policía, y no de los educadores que ya enfrentan suficientes desafíos, incluyendo, según el plan, la responsabilidad de “la construcción de ciudadanía”?

A pesar de la evidencia empírica de que, para muchos, o quizás la mayoría de los estudiantes de primaria y secundaria, aprender en línea durante la pandemia significó aprender menos,¹⁵ el plan confirma acriticamente la

¹⁵ En el largo apartado sobre la pandemia de COVID-19, en el que se hace una admirable crítica a la abstracción descontextualizada, así como al énfasis en el consumo de información, se señala que ésta no es equivalente al conocimiento y los saberes, de la misma manera que las ideas no son “objetos autónomos e independientes” (Plan de estudio 2022: 30); de acuerdo con el plan, lo anterior ha provocado “la concepción de un currículo a partir de unidades de información separadas cuya expresión han sido las llamadas competencias o los aprendizajes clave y ha facilitado el uso de plataformas digitales que funcionan con ese formato” (Plan de estudio 2022: 30). La crítica va más allá, al señalar que “este enfoque del currículo responde a la visión del capitalismo cognitivo y la sociedad del conocimiento, en los cuales la explotación de los ciclos de vida se hace reduciendo a los sujetos en formación a meras unidades de información” (Plan de estudio 2022: 30). La consecuencia de tal currículo es que “resulta menos importante que niñas, niños y adolescentes aprendan cosas significativas para su vida personal y colectiva, pues tiene mayor valor que durante su ciclo de vida pueda transformarse, a través de la inversión que hacen el Estado o las familias, en una mercancía...” (Plan de estudio 2022: 30-31). No obstante, esta visión se critica cuando esta

centralidad de la tecnología al afirmar que: “Es fundamental que las escuelas ofrezcan más y mejores espacios de lectura, creación y apropiación de contenidos digitales...”. Ciertamente, advierte que los alumnos deben aprender a “[dar] sentido a lo que ven, leen y escuchan” —mención velada a la desinformación omnipresente en Internet— “pero [que] también puedan generar y diseñar nuevos contenidos”.¹⁶ Todo lo anterior “a partir de una actitud reflexiva y de manera creativa” (Plan de estudio 2022: 24). ¡Desde luego! Pero no se mencionan los peligros de la tecnología —en concreto, de las redes sociales— para los niños y niñas, como el acoso, el *sexting* o el robo de identidad, entre otros.

A pesar de respaldar “la integración del currículo” y reconocer que “trabajar un currículo con campos formativos implica el desplazamiento de una educación basada en asignaturas” (Plan de estudio 2022: 125), la centenaria organización escolar del currículo por asignaturas parece seguir vigente. Los alumnos han de adquirir

...una sólida base científica, un manejo adecuado de las lenguas y una apropiada capacidad de expresión oral y escrita, así como la capacidad de comprender lo que se lee, y el desarrollo progresivo del pensamiento lógico matemático; todo esto en convivencia con otros saberes, experiencias y tradiciones culturales, artísticas y sociales igualmente

legítimas, que en conjunto puedan ser abordadas a través de temas o problemas concretos de la vida y no como ideas separadas en unidades de información (Plan de estudio 2022: 26-27).

Provocativa, aunque exagerada, resulta la afirmación posestructuralista¹⁷ de que “Las ciencias son construcciones, entre muchas otras, para explicar la realidad física, que a su vez está condicionada por factores culturales e históricos. En tanto construcción cultural, no se puede afirmar que sea superior a otros sistemas de conocimientos...” (Plan de estudio 2022: 130). Esta última afirmación parece poco acertada en una época de negacionistas del cambio climático y escépticos de las vacunas. Estipular que “el aprendizaje de las matemáticas debe tener un sentido humano para niñas, niños y adolescentes” (Plan de estudio 2022: 74) es loable, pero poco probable, a menos que las matemáticas informen sobre temas curriculares —por ejemplo, el próximo colapso demográfico en Rusia y China— en lugar de organizarse vocacionalmente, es decir, como reproducción de aquellas formas de “pensamiento matemático” características de matemáticos profesionales.

Acertadamente, el plan señala que: “El aprendizaje verdaderamente significativo se realiza cuando las y los estudiantes perciben información de su mundo inmediato en función de *su proyecto personal*, y la interacción del contenido abstracto, simbólico, material y

indeseable situación se atribuye únicamente al pasado, todo lo cual “contribuyó a que las escuelas no lograran retener a las y los estudiantes durante la pandemia...” (Plan de estudio 2022: 33). Cabe recordar que en Estados Unidos, las tasas de abandono escolar —ya de por sí elevadas— aumentaron exponencialmente durante la pandemia, lo cual se correlacionó con el traslado del plan de estudio a Internet (ver Fortin, 2022). La información y la abstracción caracterizan este informe, al igual que esta presentación. La información y la abstracción difícilmente pueden evitarse —la mercantilización del conocimiento (que yo considero debe incluir el juicio ético, la sintonía con los demás e incluso, en ocasiones demasiado raras, la sabiduría), en este momento parece casi total (gracias a un capitalismo omnívoro casi omnipresente)—. Vivimos un momento que evidencia “que, a raíz de la pandemia, el mundo está viviendo un cambio de época, quizás un cambio de orden civilizatorio que presenta... la posibilidad de repensar la educación de una manera radicalmente distinta...” (Plan de estudio 2022: 36). Estoy de acuerdo, aunque un replanteamiento “radical” exige navegar en contrario, en lugar de alinearse.

¹⁶ Singer (2017) informa que Code.org, un importante grupo sin fines de lucro financiado por empresas de Silicon Valley con más de 60 millones de dólares, se ha comprometido a obligar a todas las escuelas públicas de Estados Unidos a enseñar informática. Y continúa: “Code.org ha recorrido el país presionando a los estados para que cambien las leyes educativas y financien cursos de informática. También ha ayudado a más de 120 distritos a introducir estos planes de estudio y ha facilitado talleres de formación para más de 57,000 profesores” (Singer, 2017: A14).

¹⁷ Pienso en Bruno Latour, a quien escuché dar una conferencia ante una hostil audiencia de científicos durante el trimestre de otoño de 1995 en la Universidad de Virginia.

afectivo” (Plan de estudio 2022: 77). Pongo en cursivas “proyecto personal” para subrayar que cuando el currículo se organiza en torno a las asignaturas escolares tradicionales —que a su vez suelen reflejar las disciplinas académicas de las universidades— tanto lo “personal” como el “proyecto” pasan a segundo término, ya que el proyecto que estructura el currículo es la competencia en la asignatura escolar/disciplina académica, y no la comprensión de la asignatura escolar que se refiere a la comprensión del propio “proyecto personal”. Desde luego, el educador puede ayudar, aunque de nuevo el plan agrega más obligaciones a los educadores al afirmar que

El papel de la didáctica será organizar la interacción entre el estudio de un conjunto de objetos, problemas, teorías, a partir de documentos, relatos, textos, temas, testimonios, etcétera, y una tarea a realizar en una situación de la vida real. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje que detone el profesor o la profesora serán efectivas cuando la interacción entre contenido y proyecto personal tenga sentido para las y los estudiantes (Plan de estudio 2022: 77).

Esta última observación es bien conocida por los profesores, aun cuando saben que el gran y permanente reto pedagógico es ayudar a los alumnos a encontrar el sentido entre “contenido” y “proyecto personal”.

Por otro lado, el plan parece aprobar los objetivos pecuniarios del enfoque STEM, es decir, su alineación con la economía (especialmente digital) al vincularlos con los “temas o problemas concretos de la vida”. Inspiradores, aunque exagerados, son los objetivos generales del plan de estudio integrado, evidentes en la siguiente frase, donde se afirma que:

La integración del currículo contribuye a dar sentido a la vida democrática de las escuelas, ya que favorece una construcción de la realidad en la que niñas, niños, adolescentes y

adultos aparecen como sujetos históricos, capaces de acercarse al mundo, interpretarlo y contribuir a transformarlo desde diferentes perspectivas. Con ello se favorece una construcción democrática del conocimiento (Plan de estudio 2022: 27).

¿De verdad? ¿Cómo pueden los alumnos considerarse “sujetos históricos” sin estudiar historia ni las materias que contempla el enfoque STEM como asignaturas centrales del currículo, y no necesariamente “integradas” con otras? ¿Cómo puede diseñarse exactamente el plan de estudio para producir efectos tan amplios, loables y transformadores de la humanidad? Resulta imposible: la escala de la escuela y la escala de la sociedad humana no coinciden. Obsérvese también que la propia ingeniería educativa no es exactamente “democrática”, ya que implica manipulación, no colaboración ni codiseño.

En el plan leemos que “la problematización de la realidad cumple la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos”, en tanto que apoya “la incorporación de nuevas formas de razonamiento a través de la creatividad, la duda sistemática y el descubrimiento”, pero que “lo más importante es que las y los estudiantes aprendan a construir la naturaleza de un problema y sus posibles soluciones” (Plan de estudio 2022: 91-92). Evidentemente, “problematizar” la “realidad” no incluye cuestionar la primacía de la “solución de problemas”, una mentalidad tecnocrática que ignora, o al menos subestima, la importancia de la política, la cultura y el individuo; cada una de estas esferas incluye, ciertamente, “problemas” que hay que “resolver”, pero ninguna puede reducirse a la “solución de problemas”. Mi opinión respecto del pensamiento “tecnocrático” también se confirma cuando leo que “un aspecto central es que niñas, niños y adolescentes ejerzan su derecho a la ciencia y a la tecnología” (Plan de estudio 2022: 73). También es verdad que la falta de acceso a ellas durante la pandemia fue

catastrófica desde el punto de vista educativo para cientos de millones de niños y niñas de todo el mundo, pero, aun para quienes tuvieron acceso, el aprendizaje se resintió (como ya se ha señalado); incluso en el caso de los niños y niñas con padres suficientemente privilegiados para poder hacer una pausa en su carrera y quedarse en casa durante el confinamiento. Al menos en las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje —por engañosas que sean—¹⁸ los resultados de los exámenes han caído drásticamente (Fawcett, 2022).

Tras afirmar la tecnocracia, el plan sugiere que,

Cuando las niñas y los niños empiezan a estudiar la modernidad y sus procesos históricos, científicos, productivos, tecnológicos, culturales y artísticos, en realidad están estudiando los procesos de colonización y sus dominios, por lo que es central que comprendan cómo se relacionan con su vida diaria (Plan de estudio 2022: 94).

Esta comprensión sólo puede realizarse si el currículo —y los profesores que participan en él— enmarcan explícitamente la “modernidad” como “colonización”, lo que Díaz-Barriga Arceo (2011: 78) denomina “satelización”,¹⁹ una concepción totalizadora y reduccionista de la “modernidad”, de la que existen varias versiones distintivas dependiendo del país del que se trate.²⁰ Cuando los alumnos estudien economía, ¿estudiarán la materia únicamente como “la apropiación de la tierra y la explotación humana”? Cuando estudien política, ¿se centrarán en “el control de las autoridades”, incluido el “control de las autoridades” que se

menciona en este plan? Cuando estudien lo “social”, ¿se enfocarán en el “control del género, la clase social, la sexualidad, la condición étnica”? (Plan de estudio 2022: 94). ¿Acaso los alumnos de primaria y secundaria estudiarán epistemología, y “el control del conocimiento y las subjetividades”? ¿Incluirá el currículo de la Nueva Escuela Mexicana el análisis de “una visión eurocéntrica, patriarcal y heterosexual de la realidad?”. Incluir estas concepciones —desde luego estoy en favor de hacerlo— en el plan de estudio pondrá en peligro político a los maestros, al menos en algunos lugares. ¿Proporcionará la SEP asesoramiento jurídico?

¿Acaso la afirmación de “pensamiento crítico” que contempla el plan incluye críticas al pensamiento crítico? O el “pensamiento crítico” sólo se dirige a otros ámbitos, entendido como “la capacidad que desarrollan niñas, niños y adolescentes para interrogar al mundo y oponerse a la injusticia” (Plan de estudio 2022: 97). ¿Podrá el “pensamiento crítico” permitirles a los alumnos “valorar el conocimiento, buscarlo y amarlo, no por los beneficios que se puedan obtener a cambio de él, sino por lo que aporta para dar sentido a la vida propia y a la comunidad, especialmente para mejorarlas y enriquecerlas?” (Plan de estudio 2022: 98). ¿O también cuestionarán críticamente estos objetivos inspiradores, al menos la forma en la que pasan de los adultos a los niños y a los profesores que trabajan con ellos?

Las contradicciones continúan cuando el plan afirma que “el papel principal del currículo es establecer las condiciones de libertad y autonomía profesional del magisterio para que, con base en él, las y los estudiantes, así como el profesorado, definan los problemas o

¹⁸ Para una defensa clara de esta opinión, ver Taubman, 2009.

¹⁹ Fue durante la década de 1970, precisa Díaz-Barriga, “cuando comenzaron a circular en México textos de estudios curriculares, todos ellos traducciones al español de publicaciones estadounidenses” (Díaz Barriga, 2011: 91). Según García Garduño “Díaz-Barriga fue un apasionado crítico de la Tyler Rationale y de la tecnología educativa, especialmente de la pedagogía industrial o eficientista estadounidense...”. Y recoge de Díaz-Barriga la siguiente cita: “¡Basta de pedagogía norteamericana! Que nuestros intelectuales se comprometan a estudiar nuestros problemas educativos utilizando categorías que les permitan explicar su verdadero sentido: no necesitan seguir leyendo lo último del Servicio de Tecnología Educativa para traducirlo y resumirlo en español. Esto no es investigación porque no produce conocimiento y, por otra parte, constituye una peligrosa penetración cultural” (García Garduño, 2011: 150).

²⁰ Ver, por ejemplo, Herf, 1984.

temas centrales que consideran relevantes de abordar durante el curso...” (Plan de estudio 2022: 27). ¿De pronto los profesores pueden elegir los contenidos? No exactamente, ya que la frase “durante el curso” nos recuerda que “el curso” está ordenado. Hay cierto “margen de maniobra”, pero no “libertad” ni “autonomía profesional”, ya que estos dos conceptos afirmarían el derecho de los profesores a impartir *los cursos* que consideren apropiados (por supuesto, en consulta con otros), de la manera como los consideren apropiados (teniendo en cuenta a los niños y niñas concretos de sus aulas), e incluso decidir si es pertinente, y en caso de serlo, cómo se debería evaluar el trabajo escolar de los alumnos.²¹

EL ESTUDIO DE OCHO AÑOS

Cada una de las cuestiones que hemos revisado en estas páginas estuvo presente hace noventa años en un ambicioso experimento curricular emprendido en Estados Unidos, conocido como el Estudio de los Ocho Años. Durante la década de 1930, la Asociación Progresista de Educación llevó a cabo un estudio exhaustivo y un experimento de campo en 30 escuelas de Estados Unidos (los distritos escolares de Denver y Los Ángeles contaban como una escuela cada uno). Durante los ocho años que duró el experimento se liberó a estas escuelas de los requisitos de admisión en colegios y universidades, lo que les permitió a los educadores y administradores enseñar los conocimientos que consideraran más importantes, de la manera que consideraran oportuna, y evaluar a los alumnos como mejor les pareciera (Pinar,

2011). La autonomía profesional y la libertad intelectual para responder a la pregunta canónica del currículo: ¿qué conocimientos tienen más valor?, efectivamente se les otorgó a los profesores, porque el Estudio de Ocho Años se dedicó a construir planes de estudio que les permitieran a los alumnos comprender —y participar con mayor compromiso— en esa “forma de vida que llamamos democracia” (Aikin, 1942: 19). Uno de los hallazgos de esta experiencia fue, especialmente en las escuelas privadas que participaron, que si bien predominó lo que desde 1916 se había denominado en Estados Unidos como “estudios sociales” (Jorgensen, 2014) (es decir, humanidades, aunque también se hacía hincapié en las artes), resultó que la pregunta canónica del currículo no les preocupó a los profesores ni a los administradores. Ambos grupos —además de los padres— tendieron a centrarse menos en el contenido intelectual y más en las formas de organización del contenido impartido, entre ellas la duración de las horas de clase, las materias y la secuenciación de los cursos, así como, desde luego, en la evaluación (Pinar, 2011). Posteriormente, al reflexionar sobre el estudio, Wilford M. Aikin concluyó: “Los moldes en los que se vertía la educación contenían, más que su esencia y espíritu, los objetivos de alumnos y padres” (Aikin, 1942: 7).

Al subrayar la organización, la evaluación, los nombres de los cursos y el hecho de que se llevara un registro de los alumnos, las partes interesadas reiteraron el énfasis organizativo del Estudio de Ocho Años que Aikin, al reflexionar sobre el experimento, asoció con la “educación tradicional” (Pinar, 2011: 78). El

²¹ El plan avala los “proyectos y otras actividades que integren conocimientos de múltiples fuentes [contenidos curriculares]” (Plan de estudio 2022: 27), y establece que “Los aprendizajes definidos a partir de proyectos permite la integración de nuevas experiencias a aprendizajes previos, y también favorece la incorporación de experiencias previas a nuevas situaciones” (Plan de estudio 2022: 27). La “integración de nuevas experiencias” no es necesariamente conductual; es, desde mi punto de vista, igualmente intelectual y emocional, aunque los proyectos pueden dar cuenta de esas modalidades de integración, como sostenía hace un siglo el teórico estadounidense del currículo William Heard Kilpatrick (Pinar, 2023). Esta actitud hacia la independencia intelectual de los educadores desaparece cuando leemos que “el desarrollo de proyectos en un currículo integrado... propicia que el profesorado participe de objetivos comunes que buscan alcanzar con sus estudiantes de manera cooperativa, crítica y creativa” (Plan de estudio 2022: 28). La autonomía profesional permite la formulación de “objetivos comunes” (al dejar a un lado las convincentes críticas de los estudiosos al concepto de “objetivos”), pero también afirma la independencia intelectual del educador individual para seguir su propio camino.

Estudio de Ocho Años sigue siendo notable por haber hecho hincapié en la experimentación organizativa por encima de la intelectual, pero también resultó “desconcertante”, ya que privilegió las formas institucionales que adopta el currículo por encima de su sustancia intelectual-emocional-social; en palabras de Aikin (1942: 7), sus “moldes” por encima de su “esencia” y “espíritu”. Incluso cuando se les dio a los profesores y administradores la oportunidad de responder en sus propios términos a la pregunta sobre qué conocimiento del currículo tiene más valor, ellos siguieron aferrados al carácter organizativo del plan de estudio, más que a su contenido intelectual.

Debemos reconocer que el Plan de Estudio 2022 hace hincapié en el contenido intelectual, aunque en cierta medida, ya que lo abarca todo y deja que los profesores se las arreglen para descifrar “cómo” articular la imagen panorámica que describe el plan. Si el currículo puede contribuir a la democratización a través de la experimentación, sugiero que lo haga menos a través de la reorganización de sus “moldes” institucionales y más mediante el fortalecimiento del contenido intelectual de los cursos ofrecidos por profesores motivados, eruditos, imaginativos —profesionalmente autónomos— atentos a alumnos concretos, en clases concretas de escuelas concretas.

CONCLUSIÓN

La “problematización de la realidad” sitúa al “problematizador” fuera de la “realidad”; en principio, un posicionamiento imposible.²² A pesar de ésta y otras contradicciones, es admirable que el plan de estudio 2022 llame a cuestionar todo aquello que se relacione con él; un llamado que, sugiero, debería incluir

el cuestionamiento del plan mismo, sin duda un documento impresionante. No me preocupa su sofisticación teórica, sino su tendencia a totalizar el currículo al cooptar la propia particularidad que presume apoyar. Por otra parte, el plan corre el riesgo de descargar en las escuelas las obligaciones de otras instituciones de la sociedad (el Estado, la Iglesia, las empresas, las asociaciones civiles), y crear la condición política para convertirla —al igual que a los educadores— en chivos expiatorios en caso de no conseguir los milagros que ni siquiera nuestros líderes religiosos han conseguido.

La oportunidad que ofrecía el Estudio de Ocho Años, en el que las escuelas quedaban libres de cualquier dictado externo sobre lo que debía de ser su plan de estudios, parece, tanto en México como en Estados Unidos, simplemente imposible. En el teóricamente sofisticado y a menudo admirable plan de estudio 2022, los profesores no son en ningún sentido codiseñadores, a menos que pensemos en ellos como los ayudantes de la SEP. El menú ha sido preparado por otros, de modo que quienes problematizan la “realidad” día con día sólo obtienen reconocimiento por “el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Plan de estudio 2022: 1). Incluso las referencias que hace el plan a la “autonomía profesional” evidencian la obligación de los profesores de “contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes” (Plan de estudio 2022: 4). Por último, el plan de estudio invoca el trillado concepto de “integración curricular” a la vez que estipula asignaturas escolares individuales —STEM, aunque también las asociadas a las artes y las humanidades— y afirma incluso

²² Glazman-Nowalski (2011: 165) precisa este punto: “Abordar un tema de investigación implica asumir elementos ideológicos que representan la ubicación e identidad del investigador, definidos a partir de su situación social, psicológica e histórica... Muchas veces, el trabajo se va construyendo a través del seguimiento de una historia personal; es el resultado de preguntas que han surgido durante reflexiones previas que han despertado la necesidad de detenerse en puntos de especial preocupación. Esta obra es también la respuesta de uno mismo a percepciones ajenas que nos han parecido erróneas o falsas, y que pueden tener una multiplicidad de orígenes. Todo esto es una parte crucial de la historia intelectual del campo y del académico individual”.

que este “enfoque interdisciplinario” represente “la problematización de la realidad”. Desde mi punto de vista esta escala del concepto educativo —la propia ingeniería educativa— también necesita ser problematizada. A pesar de su lenguaje elevado, el plan de estudio 2022 claudica cuando, en lugar de colocar a los docentes como ingenieros educativos que difunden su visión, los reduce a una forma de racionalidad tecnocrática que, después de todo lo dicho y hecho, me obliga a compartir la conclusión de Díaz-Barriga Arceo (2011: 87):

[Concluyo] que, en la mayoría de los casos, el desarrollo curricular continúa apegado a la racionalidad tecnocrática.... Continúan las prácticas educativas autoritarias y la exigencia psicopedagógica de estructurar los contenidos académicos en función de las características de los alumnos y de las necesidades sociales más apremiantes. Ésta es la agenda pendiente para el desarrollo curricular en México.

Hace más de una década, entonces, que la clarividente profesora Díaz-Barriga Arceo no sólo vislumbró el momento actual, sino que también previó el futuro.

REFERENCIAS

- AIKIN, Wilford M. (1942), *The Story of the Eight—Year Study: With Conclusions and Recommendations*, Nueva York, Harper & Brothers.
- “Anexo al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” (2022, 19 de agosto), en: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf (consulta: 3 de enero de 2023).
- AUTHERS, John (2023, 6-8 de junio), “How to Be a Winner From De-Globalization”, *Bloomberg*, en: <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2022-04-05/de-globalization-could-help-countries-like-mexico-make-up-ground-lost-to-china?leadSource=uverify%20wall> (consulta: 3 de enero de 2023)
- AOKI, Ted T. (2005), “Teaching as Indwelling Between Two Curriculum Worlds”, en William F. Pinar y Rita L. Irwin (comps.), *Curriculum in a New Key: The collected works of Ted T. Aoki*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 159-165.
- BARRÓN Tirado, María Concepción (2011), “Professional Education in Mexico at the Beginning of the Twenty First Century”, en William F. Pinar (ed.), *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 181-206.
- CHOI-Schagrín, Winston (2022, 2 de noviembre), “Teaching Climate Change When the Curriculum Avoids It”, *The New York Times*, vol. 172, núm. 59, pp. 595, A12.
- DE ALBA, Alicia (2011), “Footprints and Marks on the Intellectual History of Curriculum Studies in México: Looking toward the second decade of the twenty-first Century”, en William F. Pinar (ed.), *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 49-74.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2011), “Curriculum Studies in Mexico: Origin, evolution, and current tendencies”, en William F. Pinar (ed.), *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 91-109.
- DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida (2011), “Curriculum Studies in Mexico: History and present circumstances”, en William F. Pinar (ed.), *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 75-90.
- FAWCETT, Eliza (2022, 2 de noviembre), “Colleges Face Generation of Students Left Behind”, *The New York Times*, vol. 172, núm. 59, pp. 595, A1, A13.
- FORTIN, Jacey (2022, 21 de abril), “Schools Try to Reach a Pandemic Casualty: The absentee student”, *The New York Times*, vol. 171, núm. 59, pp. 400, A16.
- FURLÁN, Alfredo (2011), “Curriculum Studies in Mexico: Key Scholars”, en William F. Pinar (ed.), *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 111-136.
- GARCÍA Garduño, José María (2011), “Acculturation, Hybridity, Cosmopolitanism in Ibero American Curriculum Studies”, en William F. Pinar (ed.), *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 137-163.

- GLAZMAN-Nowalski, Raquel (2011), "Revisiting Curriculum Studies", en William F. Pinar (ed.), *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 166-180.
- GOLDSTEIN, Dana (2022, 22 de julio), "Furor Erupts Over a Reading Curriculum", *The New York Times*, vol. 172, núm. 59, pp. 492, A11.
- HEREF, Jeffrey (1984), *Reactionary Modernism: Technology, culture, and politics in Weimar and the Third Reich*, Cambridge, Cambridge University Press.
- IRWIN, Neil (2022, 24 de marzo), "The Future of the World Economy is Deglobalization", *Economy & Business*, en: <https://www.axios.com/2022/03/24/world-economy-deglobalization-future> (consulta: 3 de enero de 2023).
- JORGENSEN, C. Gregg (2014), "Social Studies Curriculum Migration: Confronting challenges in the 21st Century", en E. Wayne Ross (comp.), *The Social Studies Curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, Nueva York, State University of New York Press, pp. 3-23.
- LAVELLE, Louis (1993[1939]), *The Dilemma of Narcissus*, Nueva York, Larson Publications.
- PINAR, William F. (2009), *The Worldliness of a Cosmopolitan Education: Passionate lives in public service*, Londres, Routledge.
- PINAR, William F. (2011), *The Character of Curriculum Studies. Bildung, currere, and the recurring question of the subject*, Londres, Palgrave Macmillan.
- PINAR, William F. (2019), *Moving Images of Eternity. George Grant's critique of time, teaching, and technology*, Ottawa, University of Ottawa Press.
- PINAR, William F. (2023), *A Praxis of Presence in Curriculum Theory: Advancing currere against cultural crises in education*, Londres, Routledge.
- ROMERO, Simon (2022, 4 de noviembre), "Cherokees Asking U.S. to Honor 1835 Pledge for House Delegate", *The New York Times*, vol. 172, núm. 59, pp. 597, A1, A19.
- SINGER, Natasha (2017, 7 de junio), "Tech Billionaires Reinvent Schools, with Students as Beta Testers", *The New York Times*, pp. A1, A14.
- TAUBMAN, Peter M. (2009), *Teaching by Numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*, Londres, Routledge.

R E S E Ñ A S



Epistemologías e interculturalidad en educación

Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa (coords.), México, UNAM-IISUE, 2022

Yasmani Santana Colin*

Inicialmente quisiera comentar que mi *locus* de enunciación para realizar esta reseña surge de mi condición de integrante del Sur-Sur, de la periferia, de la zona que Frantz Fanon (2009) distingue metafóricamente como la zona del no ser, inferiorizada y racializada, del sistema mundo; de las epistemologías negadas y marginadas, y como parte de lo que el mismo Fanon (2004) llama “los damnés”: los sujetos no occidentales históricamente oprimidos por el mundo colonial.

El libro *Epistemologías e interculturalidad en educación* coordinado por Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa es una invitación a problematizar las actuales epistemologías de la dominación, particularmente en el campo de la educación. En el libro participan 15 autores y autoras, de los cuales sólo dos tienen adscripción a un pueblo originario: Victoriano Hernández, náhuatl, y Elisa Loncon, mapuche. Desde los márgenes de la zona del no ser estos autores expresan la urgencia de posicionar a las epistemologías indígenas dentro de las distintas áreas del conocimiento como una posibilidad de generar pluriversos epistémicos.

En sus textos, autora y autor reflexionan cómo en los pueblos indígenas la trasmisión de conocimientos se lleva a cabo en todos los momentos de la vida, siendo las actividades cotidianas su espacio privilegiado. Los aprendizajes, además, son colectivos: en las fiestas, en las ceremonias, en la asamblea, en la milpa, en la cocina... en todos los espacios todos aprenden. Los trabajos colectivos como la faena, el tequio, la mano vuelta y las actividades domésticas, sociales, productivas o religiosas representan espacios por excelencia para la trasmisión de conocimientos, eso que con cierta ligereza se ha llamado “educación informal”, como bien señala el mismo José del Val.

Son saberes que han sido jerarquizados y estigmatizados como conocimientos “empíricos”, ilegítimos, no científicos por parte de quienes mantienen el monopolio occidental del saber legítimo, como bien señala Gunther Dietz. El mismo autor comenta que, como consecuencia, para ubicar las epistemologías indígenas es necesario pensarlas desde un enfoque intercultural, lo cual implica identificarlas en permanente tensión y subordinación no solamente a los saberes hegemónicos, sino

* Profesor investigador del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) (México). Doctor en Estudios Latinoamericanos. CE: yasmani.santana@iteso.mx

igualmente a los haceres y poderes vinculados a la epistemología dominante, escolarizada.

Lo anterior implica, para Carlo Rosa, que para la episteme occidental, los saberes indígenas pueden representar “puntos ciegos”, “zonas oscuras” de no entendimiento, en tanto que están relacionadas con otras formas de ver el mundo, otros modos de pensar, otras culturas civilizatorias que solicitan distintos códigos de comprensión.

Aquí, es necesario detenernos para preguntar ¿qué es la epistemología indígena? En el libro encontramos dos nociones desde diferentes experiencias y *locus* de enunciación y una primera aproximación al diálogo de saberes entre los mismos autores: para Elisa Loncon, del pueblo mapuche, las epistemes indígenas corresponden a los saberes contruidos por los pueblos indígenas respecto al mundo. Estos saberes han trazado rutas de sentidos y valores, y han empleado métodos en su construcción; tienen categorías propias que hacen posible su análisis y resignificación en el tiempo. La epistemología indígena estudia estos sistemas de pensamiento complejo, racional y espiritual, centrados en un paradigma elemental: el equilibrio del ser humano con la naturaleza. Por su parte Gunther Dietz, académico de la Universidad Veracruzana, señala que por epistemologías indígenas se entiende, de forma genérica —y necesariamente algo generalizada—, las prácticas, formas y modalidades de generación, trasmisión, aplicación y validación de saberes por parte de actores indígenas.

Aunque el libro está centrado particularmente en la reflexión sobre las epistemologías indígenas, Mauricio Zabalgotia problematiza la subalternidad de las mujeres y plantea la necesidad de volver a la pregunta hace algunos años planteada por Spivak (2008): ¿puede hablar el subalterno? En un mundo que, parece, no volverá a ser jamás el mismo —cuya “mismidad” revela más bien sus fracturas—, retomar la pregunta acerca de la capacidad de habla de las mujeres se vuelve fundamental. Mauricio nos recuerda cómo es que la noción de violencia epistémica, al ser llevada al terreno de la historiografía colonial latinoamericana, fue efectiva para revelar los modos en los que saberes, voces y escrituras indígenas han sido ignorados, pervertidos o, en su defecto, adaptados de manera no equilibrada a la lógica de las lenguas y religiones coloniales, y cómo es que dejaron fuera, como siempre, a mujeres indígenas, negras, mestizas e incluso criollas.

Cada uno de los autores nos recuerda que existe un racismo epistemológico que inferioriza criterios que no se aplican a todos los intelectuales. Ante esto, cabe preguntarnos ¿cómo construimos nuestras propias categorías para explicar nuestras realidades? Como primer paso, implica una decolonización epistemológica. En su prólogo, Luis Enrique López, señala que esto significa pensar desde lo propio en lugar de repetir lo que ya han dicho otros. Esto implica proponer metodologías propias; ya hay una base de la cual partir, y que se nos enseñó, aunque sea occidental; con base en ella hemos creado categorías y metodologías

propias. Ya lo decía Jaime Martínez Luna, teórico de la comunalidad: occidente nos expone la importancia de tener un método para pensar la vida y transformarla. Nosotros utilizamos esa priorización del pensar, pero para analizar nuestra práctica, lo cual cambia total y radicalmente el sentido de ser un intelectual. Desde este punto de vista la persona no puede estar desvinculada de un proceso real. Esta experiencia de Jaime Martínez Luna y de otros pensadores indígenas nos recuerda que el acceso a la educación superior por parte de los intelectuales indígenas destaca el arribo de un sector de la población indígena que buscó incluirse en el sitio, considerado por mucho tiempo el lugar genuinamente más “occidental”, es decir, la academia (Canales, 2014). No obstante, este arribo a la universidad consolidó un sector de indígenas que, una vez escolarizados reafirmaron su identidad cultural como miembros de grupos subalternizados que utilizan los códigos de las sociedades dominantes, así como los códigos de la academia, para elaborar una agenda descolonizadora que interpela al propio Estado y a las formas de transmisión del conocimiento en los escenarios escolarizados.

Pese a que a esta apropiación del conocimiento occidentalizado por parte de un sector de la población indígena ha servido para generar trincheras de resistencia y procesos descolonizadores, los autores del libro sugieren transformaciones urgentes dentro de los sistemas educativos. Ana Laura Gallardo cuestiona qué conocimientos y valores se definen en las ciencias escolares, qué contextos geográficos se incluyen y cuáles se excluyen, explícita u ocultamente en el currículo, y señala que las escuelas rurales e indígenas son las más pobres para los pobres. En consonancia, Sylvia Schmelkes nos recuerda el papel que ha jugado la escuela y el sistema educativo en el debilitamiento de las lenguas indígenas en Latinoamérica, y propone que sean los mismos sistemas educativos y las escuelas los que desempeñen un rol importante en su rescate y fortalecimiento (ellos lo arruinaron, ellos deben repararlo), pero afirma que la escuela por sí sola no puede lograr el fortalecimiento de las lenguas indígenas. Ahí tendríamos que pensar en un trabajo colectivo, sin que sea una imposición de los expertos; tiene que haber un interés genuino de los hablantes por hablar sus lenguas; es su decisión hacerlo o no. Schmelkes subraya la urgencia de conquistar también espacios públicos para el uso de la lengua y comenzar a producir textos escritos una vez que las lenguas estén suficientemente documentadas. Señala que las lenguas se deben enseñar en las universidades y en los centros de lenguas. Al respecto, yo sugiero que las tesis sean escritas en las lenguas originarias.

La urgencia de plantear un diálogo interepistémico pasa por varias propuestas: Sebastián Plá recalca que es necesario utilizar la interculturalidad como herramienta para dismantelar las viejas estructuras racistas que imperan en las sociedades latinoamericanas. Señala que no existe una única manera de entender la interculturalidad y que las naciones latinas incluyen esta noción como un componente de la sociedad contemporánea, pero sin modificar el hilo histórico del mestizaje nacional.

En este sentido, José del Val dice que existen interrogantes para los cuerpos académicos y especialistas en educación e interculturalidad (quienes han sido los encargados de diseñar, planificar e implementar los programas y currículos académicos), e indica que aún se evidencian notorias insuficiencias para enfrentar el reto de construir modelos adecuados, orientados a integrar la pertinencia cultural de los pueblos indígenas en los cursos y programas educativos. También señala que está planteada la cuestión de la sistematización de los saberes indígenas como herramientas pedagógicas y formativas que se supone constituyen un elemento nodal de las propuestas educativas interculturales.

Aquí conviene hacer un alto para reflexionar: si pensamos en meter los conocimientos de los pueblos al ámbito educativo tendríamos que cuestionarnos cuáles conocimientos y para qué, con qué finalidad, qué aportarían. Presiento que ni los académicos ni los profesionistas indígenas tenemos claridad sobre esto (sólo hay consenso sobre el uso de las lenguas indígenas en los ámbitos educativos en todos sus niveles). Tal como nos muestra Gasché (2008), uno de los peligros de la incorporación de los saberes indígenas en la escuela es utilizar una forma de sistematización y clasificación del saber que conlleva el riesgo de imponer al conocimiento indígena una significación que no tiene en las comunidades originarias, en cuanto aquella proviene de la tradición epistémica de occidente.

Acerca de la pretensión de hacer esta integración de saberes en la vida académica, Del Val señala que el reto requiere, sin duda alguna, no sólo de científicos sociales críticos y comprometidos, sino de manera más urgente y como condición indispensable, la participación de una masa crítica de profesionistas y pensadores indígenas en la construcción conjunta de la interculturalidad equitativa. En este sentido, es importante decir que las epistemologías no dialogan; son los sujetos portadores de ellas quienes lo hacen. Siendo así, ¿cómo construimos entonces un diálogo interepistémico desde los monólogos solitarios? Creo que si bien actualmente existe una incipiente participación del sector indígena profesionalizado y no profesionalizado, por parte del Estado, la academia y otras dependencias, aún falta mucho trabajo en la integración de diversas voces y actores. Por su parte, Gunther Dietz señala que lo indígena ha sido excluido activamente de la academia: los estudiantes de origen indígena han sido relegados, silenciados o ninguneados; los docentes no han sido contratados o sólo se les contrataba cuando ocultaban su identidad. Los saberes han sido rechazados y los métodos de enseñanza-aprendizaje que se mantienen en las comunidades han sido descartados de la academia. Con saberes tan descontextualizados y mutilados epistemológicamente no se puede dialogar, no se dialoga, sino que se los estudia, se los abre, se los escudriña, se publica acerca de ellos, siempre en ausencia de sus generadores y portadores de saberes. Esto es, en voz de los autores, un llamado a generar procesos más colaborativos y comprometidos en los ámbitos de investigación.

Ante lo expuesto, Carlo Rosa apunta que, en el ámbito educativo, tanto las propuestas formales desde arriba, como las alternativas desde abajo, han empezado a valorar los saberes y las epistemologías indígenas. Las primeras, con el objetivo de incorporarlas en la escuela, y las segundas, de ponerlas al centro del proceso educativo como reivindicación epistémico-política, que permita vislumbrar otras modalidades de pensar y planificar la educación para responder de manera más contextualizada a las necesidades de las diversas comunidades.

Hace tiempo, desde la academia y desde otros lugares más comunitarios nos cuestionamos cómo descolonizamos el conocimiento y cómo descolonizamos la universidad. El libro *Epistemologías e interculturalidad en educación*, coordinado por Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa, sirve como base para seguir analizando y reflexionando cómo lograr este camino de decolonización epistemológica. En las cuatro partes del libro, “Epistemologías y diálogo de saberes”, “Interculturalidad y políticas lingüísticas”, “Interculturalidad y educación básica” e “Interculturalidad y educación superior”, encontramos una fuerte insistencia por parte de cada uno de autores para incorporar en la educación, en todos sus niveles, la triada que conforma la base de esta obra: interculturalidad, decolonización y diálogo inter-epistémico.

Como bien señala Luis Enrique López, reinventar la educación en esta parte del mundo exige a la vez repensar y refundar el Estado en línea con el buen vivir, la decolonización y la interculturalidad en todo y para todo, y yo diría, con todos. Una educación que nos libere de estas ataduras tiene necesariamente que ser decolonizadora y, por ende, entroncada en una interculturalidad transformativa que trascienda a la práctica y se haga carne en la acción cotidiana.

Sólo cerraría diciendo que los miembros de comunidades indígenas no estamos peleando contra las epistemologías occidentales, eurocéntricas; estamos buscando dialogar con ellas, en tanto nos hemos apropiado de éstas para un bien común. Sólo buscamos igualdad de importancia y de condiciones en la aplicación de nuestras propias epistemologías.

REFERENCIAS

- CANALES, Pedro (2014), “Intelectuales indígenas en América Latina: debates de descolonización, 1980-2010”, *Universum*, vol. 2, núm. 29, pp. 49-64.
- FANON, Frantz (2004), *Los condenados de la Tierra*, Buenos Aires, Txalaparta.
- FANON, Frantz (2009), *Piel negra, máscaras blancas*, Madrid, Akal.
- GASCHÉ, Jorge (2008), “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 367-397.
- SPIVAK, Chakravorty (2008), *¿Pueden hablar los subalternos?*, Barcelona, MACBA.

El currículum integrado en la práctica

El trabajo por proyectos. Fundamentos, orientaciones y experiencias

Francisco José Pozuelos Estrada, Francisco Javier García Prieto y Francisco de Paula Rodríguez Miranda, Bogotá, Editorial Laboratorio Educativo, 2021

José Ramón Mora Márquez*

Francisco José Pozuelos Estrada, Francisco Javier García Prieto y Francisco de Paula Rodríguez Miranda, todos ellos profesores del área de Didáctica y Organización Escolar perteneciente al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva (España) y miembros del grupo de investigación GAIA (HUM-133),¹ elaboraron un manual teórico-práctico donde se exponen los fundamentos, conceptualización y evolución del currículum integrado en general y el trabajo por proyectos en particular, el cual fue publicado en Caracas y Bogotá.

No cabe duda de que, en la actualidad, el currículum integrado constituye una alternativa minoritaria, a la vez que necesaria. Aunque no son mayoría, cada vez son más las escuelas —y en concreto, los docentes partidarios de implementar proyectos o experiencias mediante esta manera de presentar el currículum. Aunque es difícil explicar de manera sencilla qué es el currículum integrado, existen ciertos aspectos que lo caracterizan de manera inequívoca, como la investigación escolar, la participación democrática, la inclusión de todos los participantes y la negociación de significados. Por otro lado, ante la necesidad de presentar el currículum de forma integral, entre otras opciones igualmente válidas, el trabajo por proyecto se erige como la alternativa más recurrente a la hora de adecuar la enseñanza a una sociedad donde la cantidad excesiva de información se vuelve difícil de manejar.

El libro está estructurado en cuatro extensos capítulos en los cuales se va de lo general a lo concreto, de lo panorámico a lo individual; y en donde se detallan de manera pedagógica los conceptos y particularidades para asegurar un correcto proceso de entendimiento por parte del lector. Una característica singular del manual es la redacción de experiencias reales anónimas que se entrelazan con la teoría con el fin de ejemplificar lo que se argumenta. Esta peculiaridad permite una mejor

* Profesor sustituto interino del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva (España). Master en Educación. CE: joseramon.mora@dedu.uhu.es

¹ Este trabajo se enmarca en un Proyecto I+D+i, titulado “Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica”. Referencia: UHU-1256182. Universidades de Huelva, Cádiz, Almería, Jaén y Granada. Convocatoria de ayudas en concurrencia competitiva de proyectos de I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) 2014-2020.

compresión de los conceptos a la vez que permite sistematizar la información proporcionada.

Una revisión sintética de la estructura del libro nos permite identificar un primer capítulo en el cual se profundiza acerca del currículo integrado. Este primer punto actúa como paraguas que envuelve a todo lo demás; se refiere a la integración curricular como primer principio indispensable para llevar a cabo diferentes experiencias en el aula. El segundo capítulo se centra en los proyectos de trabajo; analiza su conceptualización, sus antecedentes y bases teóricas y explora las orientaciones para llevar a cabo su planificación y puesta en marcha. El tercer capítulo se centra en la utilización de las TIC mediante experiencias de currículo integrado y se adentra en los distintos niveles de complejidad para su implantación y en el análisis de diversas investigaciones. Para finalizar, en el último capítulo se exponen ejemplos que ilustran diferentes perspectivas para llevar a cabo experiencias de currículo integrado en el aula.

Antes de continuar con el análisis más profundidad de los cuatro capítulos del libro es necesario responder una pregunta que posiblemente cualquier docente o lector interesado en la educación se ha planteado alguna vez: ¿es el trabajo por proyecto una novedad? La respuesta es sencilla y se responde rápidamente: no. Tal y como se explica en el libro, el trabajo por proyecto corresponde a una tradición innovadora sólidamente asentada a lo largo de más de 100 años; es una manera de entender la educación que pretende la superación del aprendizaje memorístico de contenidos cerrados o definitivos.

A continuación, nos introduciremos a desglosar cada uno de los capítulos que conforman este manual. El primer capítulo, titulado “El currículum integrado”, está desglosado en seis apartados; el primero lleva por título “El currículum integrado: un dial con distintas posibilidades”. Llama la atención que el libro comienza con el análisis de los distintos grados de integración curricular sin antes ahondar en el concepto; sin embargo, se hace un análisis en profundidad de los tres grados de integración curricular: multidisciplinariedad, transdisciplinariedad y trans-disciplinariedad. Cabe destacar que la explicación de cada uno de los grados de integración va acompañada de un ejemplo de experiencia real recogido en el diario de investigación de los autores. Se resalta que estos tres enfoques no son estancos, sino que pertenecen a un dial con distintas posibilidades. En el segundo apartado, cuyo título es “El currículum integrado: descriptores que lo definen, argumentos que lo justifican”, se analiza la trayectoria histórica de la alternativa curricular integrada a través de expertos que justifican su planteamiento y para ello aportan argumentos para su implantación. De igual forma, se hace hincapié en sus características particulares y en el reto que supone llevar a cabo experiencias de este tipo. El tercer apartado, “El currículum integrado, una alternativa dinámica: permanencia y cambio”, se introduce en la evolución del currículo integrado, desde su aparición hasta nuestros días; da cuenta de los cambios acontecidos y de cómo han

sido superadas diversas ideas y pensamientos discrepantes. En el cuarto apartado de este primer capítulo, titulado “El currículum integrado: no todo es lo que parece. Diferentes formas de interpretar la integración curricular”, podemos observar diferentes formas de llevar a cabo esta estrategia. Por un lado, se revisa una corriente basada en el interés del niño y en la espontaneidad del aprendizaje; así como otro pensamiento donde el tema/problema es negociado entre el alumnado y el docente y, por último, una tercera tendencia centrada en la aplicación de un proceso (método) que lleve a la respuesta. En el penúltimo apartado, “Currículum integrado en la práctica: planteamientos afines”, se desarrollan algunas de las más importantes alternativas curriculares integradas que se están llevando a cabo en este momento, que son: las unidades didácticas integradas (UDI), los proyectos de trabajo, el aprendizaje basado en problemas, el *design thinking*, el aprendizaje servicio y el aprendizaje en profundidad. Para finalizar, el sexto y último apartado en este primer capítulo muestra los logros, al igual que los obstáculos, a los que se enfrenta el docente a la hora de implementar esta alternativa. Se titula: “El currículum integrado: sombras y luces”, y en él se muestra que llevar a cabo experiencias integradas no es algo sencillo, aunque siempre se puede contar con algunos aliados, como el trabajo en equipo, la participación de las familias o una evaluación basada en el proceso.

Al igual que el primer capítulo, el segundo también se desglosa en seis apartados. Se titula “Los proyectos de trabajo: una propuesta integrada para el tratamiento del currículum” y como bien se desarrolla en el primero, se plantea que el trabajo por proyectos es una de las alternativas curriculares integradas, aunque tiene características concretas que lo hacen ser una de las más completas. En este caso sí, el primer apartado comienza con la definición de qué es —o mejor dicho, qué no es— el trabajo por proyectos, y se titula: “Concepto y características del trabajo por proyectos”. Se presenta una tabla resumen muy ilustrativa donde se define qué es, qué no es y algunas de las características más destacadas del trabajo por proyectos. Por último, dentro de este apartado se expone cómo a la hora de desarrollar una experiencia, el trabajo por proyectos afecta a la organización y presentación del currículum y a la dinámica de enseñanza y aprendizaje, así como a la evaluación. El segundo apartado se denomina “Antecedentes: el legado innovador”, y muestra cómo el trabajo por proyectos está fundamentado en autores relevantes, particularmente del siglo XX como Freinet, Decroly, Dewey, Piaget o Brunner, aunque finalmente fue Kilpatrick quien acuñó dicho término. Por ello, en el tercer apartado, “Bases teóricas que fundamentan al trabajo por proyectos” se exponen sus referentes teóricos básicos, como el constructivismo, el enfoque cooperativo, el currículum integrado y aprender investigando; todo ello desde una perspectiva crítica y una orientación comunitaria. Ya en la segunda mitad de este segundo capítulo, en el cuarto apartado, que recibe el título “Orientaciones para la práctica: diseño y desarrollo de un proyecto”, se expone de manera detallada la secuencia a seguir para

llevar a cabo un proyecto: selección de la temática, análisis de contenido, análisis didáctico, propuesta didáctica y evaluación. En el quinto apartado, “Algunos instrumentos para el aula”, se exponen pautas para llevar a cabo una secuencia de actividades, es decir, un itinerario didáctico, y al mismo tiempo se adentra en algunos instrumentos para la dinámica de clase. Algunos de ellos son: las redes de pregunta, las tramas conceptuales, tener en cuenta las ideas de los estudiantes, utilizar distintos agrupamientos, contar con un catálogo de actividades y exponer los resultados a la comunidad educativa. Por último, no puede faltar un apartado para llevar a cabo una de las fases que más incertidumbre acarrea a los docentes: la evaluación. En el apartado seis, cuyo título es “Evaluar, un proceso sostenido para el logro de todos. Rúbricas y carpetas de trabajo” se analizan los pasos a seguir y los instrumentos a nuestro alcance para alcanzar el éxito en la evaluación del proyecto. La carpeta de trabajo y las rúbricas se convierten en aliados imprescindibles para una evaluación exitosa, por ello, los autores dedican un extenso apartado a abordar sus características y las posibilidades de su implantación. Como no podía ser de otra manera, para finalizar el apartado se presentan algunos obstáculos que se pueden presentar en el desarrollo de la evaluación.

Una vez analizados los dos capítulos que más peso tienen en cuanto a cantidad de páginas e importancia, nos dirigimos hacia el tercer capítulo de este manual, titulado “Hacia una propuesta curricular integrada en la era digital”. En éste se aúnan dos conceptos: el currículo integrado y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Este capítulo, a diferencia de los anteriores, está compuesto solamente por tres apartados: en el primero, con título “Integrar el currículum a partir de las TIC”, al mismo tiempo que se analizan seis investigaciones (tres proyectos internacionales y tres nacionales) donde se integran las TIC, se emiten conclusiones acerca de los obstáculos, riesgos y contradicciones que estos proyectos conllevan. En el segundo apartado, como su propio título indica: “Las TIC y la integración curricular: niveles de complejidad”, se estudian los tres niveles de complejidad que implica la integración de TIC al currículo: aceptación, aplicación y deliberación. En el último apartado, “Propuestas para avanzar” se presentan seis orientaciones que ayudan a alcanzar el éxito: la formación basada en la escuela, experimentar para aprender, complementariedad del conocimiento técnico y didáctico de las TIC, ubicar las TIC en el aula, elaboración y adaptación de los recursos digitales y la organización del currículo.

En el último capítulo de este manual, titulado “Ejemplos que ilustran posibilidades: experiencias de currículum integrado” se exponen seis experiencias con sus particularidades: dos de ellas de escuela infantil (3-6 años), dos de educación primaria (6-12 años) y dos de instituto (12-16 años). Entre éstas hay experiencias de España y Portugal que desarrollan diferentes alternativas integradas (trabajo por proyectos, aprendizaje servicio y UDI, entre otras). Es una buena muestra para dar visibilidad a estas alternativas de puesta en práctica en contextos tan diferentes y variados.

Aunque ya se han analizado los cuatro capítulos que componen el libro, no queremos dejar de lado la “coda”, a modo de conclusión, donde los autores exponen algunas reflexiones acerca del desarrollo de experiencias curriculares integradas. Si bien es un capítulo corto, coincido con los autores en la necesidad de tomar en cuenta esas reflexiones, ya que ponen en alerta al lector que se quiera iniciar en las propuestas de trabajo mediante currículos integrados. Por un lado, se alude a la complejidad y necesidad de una cierta trayectoria experimental para alcanzar poco a poco los objetivos, así como a la importancia de la formación por parte del docente; es decir, se recomienda que la implantación de estas alternativas se haga paulatinamente para que los docentes vayan adquiriendo confianza y experiencia en el proceso. También se recuerda la característica no totalizadora del currículo integrado, esto es, la necesidad de dejar espacio a otras estrategias y enfoques prácticos. De igual forma, se expresa la importancia de contar con la ayuda de la comunidad para llevar a cabo estas propuestas: asociaciones, plataformas, el gobierno de la localidad y el apoyo de empresas privadas. Por último, se muestra cómo el currículo integrado fomenta el trabajo compartido entre docentes y se subraya la necesidad de tener a las TIC como aliadas en el proceso de enseñanza.

Al ahondar en otras conclusiones que se puede extraer tras el análisis del libro, se observa que, aunque presenta orientaciones formativas, no aparece un capítulo que guíe al docente de manera explícita a la hora de poner en práctica estas experiencias, lo cual dificulta su implantación. Así mismo, tampoco se atestigua una estrategia de sostenibilidad en el tiempo, ya que, según otros estudios consultados, una de las características de estas experiencias es su carácter efímero. Por otra parte, hoy en día la presencia en el aula es variopinta, de manera que el docente tiene la gran responsabilidad de atender a todos los alumnos y alumnas de forma personalizada; es por esta razón que se echa en falta un apartado que aborde de forma clara cómo atender a la diversidad presente en las aulas mediante estrategias de currículo integrado.

Sin embargo, así como se ha señalado la ausencia de algún contenido en el manual *El currículum integrado en la práctica: el trabajo por proyectos*, también se pone de manifiesto la versatilidad de lo expuesto para que pueda ser relevante tanto para personas interesadas en la educación como para docentes de cualquier ámbito o nivel educativo que tengan intereses diferentes: por un lado, para aquéllos/as que quieran iniciarse en experiencias de currículo integrado; y por otro, a quienes se interesen por perfeccionar o fundamentar su actual práctica integrada.

Se vislumbra la necesidad de educar al alumnado como personas del siglo XXI, acorde a la realidad del momento y frente al futuro próximo. De ninguna manera la escuela puede darle la espalda a esa realidad y dejar de lado las TIC o no tener en cuenta aspectos que están fuera del currículo, como las habilidades blandas. Las estrategias integradas casan a la perfección con la posibilidad de enseñar mediante

competencias, como así lo reclama la reciente Ley de Educación en España (LOMLOE).

Para finalizar, este libro podría considerarse como una actualización y enriquecimiento de otro que publicó el profesor Francisco J. Pozuelos Estrada en el año 2007, con el título de *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*, publicado en Sevilla por Cooperación Educativa.

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos 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, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía. Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



ii **issue**

