

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS  
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLV

NÚMERO 182

Gonzalo V.H. Soriano

“SER DEL INTERIOR” Y ESTUDIAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR URBANA

Paula B. Mastandrea, Mar Binimelis-Adell, Gerard Coll-Planas,  
Diana Morena-Balaguer e Irene Cambra-Badii

VIOLENCIAS DE GÉNERO E INTERVENCIONES EN LA ESCUELA EN LA SERIE *MERLÍ*

Israel G. Solares y Héctor Vera

PRECARIEDAD LABORAL Y DESIGUALDAD SALARIAL ENTRE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Esther Vila-Couñago, Rita Gradañlle y Yésica Teijeiro  
OCIO FAMILIAR DURANTE EL CONFINAMIENTO

Ana M. Casino-García, María J. Llopis-Bueno,  
María J. Vaello-Margarit y Lucía I. Llinares-Insa  
ENRIQUECER DE RINCÓN A RINCÓN

Fernando Flores-Camacho, Leticia Gallegos-Cázares  
y Elena Calderón-Canales

RAZONAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE PREESCOLAR  
SOBRE LOS FENÓMENOS FÍSICOS

Rocío Piñero, César A. Rodríguez, Miguel M. Reyes y José M. Fernández  
LA ROBÓTICA COMO MEDIO DE APRENDIZAJE

José M. Hernández-de la Cruz, Marta Martínez-Rodríguez, Silvia García-Ceballos y Pilar Rivero  
LA MÚSICA COMO RECURSO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL PATRIMONIO

•••

Camilo Bácares

EL CINE EN LA ESCUELA

Alfredo Berbegal, Ana Arraiz, Fernando Sabirón y Abel Merino  
INCLUSIÓN E IDEOLOGÍA

••

Mejoredu

CONDICIONES INSTITUCIONALES Y TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-6167

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](mailto:perfiles@unam.mx)

Información: [perfiles@unam.mx](mailto: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 septiembre de 2023.

# Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
<b>GONZALO VÍCTOR HUMBERTO SORIANO</b> “Ser del interior” y estudiar en la educación superior urbana Resignificaciones identitarias en jóvenes indígenas y/o rurales de Salta, Argentina <i>Being from “the country” and studying in urban higher education</i> <i>Resignification of identity in native and/or rural youth from Salta, Argentina</i>	8
<b>PAULA BELÉN MASTANDREA, MAR BINIMELIS-ADELL, GERARD COLL-PLANAS, DIANA MORENA-BALAGUER E IRENE CAMBRA-BADII</b> Violencias de género e intervenciones en la escuela en la serie <i>Merlí</i> <i>Gender violence and interventions within the school of the Merlí series</i>	27
<b>ISRAEL G. SOLARES Y HÉCTOR VERA</b> Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) <i>Job insecurity and wage inequality among university professors</i> <i>The case of the National Autonomous University of Mexico (UNAM)</i>	45
<b>ESTHER VILA-COUÑAGO, RITA GRADAÍLLE PERNAS Y YÉSICA TEIJEIRO BÓO</b> Ocio familiar durante el confinamiento Particularidades de las familias con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) <i>Family leisure during lockdown</i> <i>The particularities of families with children with special educational needs (NEAE)</i>	69
<b>ANA MARÍA CASINO-GARCÍA, MARÍA JOSÉ LLOPIS-BUENO, MARÍA JOSÉ VAELLO-MARGARIT Y LUCÍA INMACULADA LLINARES-INSA</b> Enriquecer de rincón a rincón Experiencia didáctica para niños con altas capacidades intelectuales en tercero de primaria <i>Enriching every corner</i> <i>The learning experience of third graders with high intellectual capabilities</i>	87
<b>FERNANDO FLORES-CAMACHO, LETICIA GALLEGOS-CÁZARES Y ELENA CALDERÓN-CANALES</b> Razonamiento de los estudiantes de preescolar sobre los fenómenos físicos <i>Preschooler reasoning on physical phenomena</i>	105

ROCÍO PIÑERO VIRUÉ, CÉSAR ANTONIO RODRÍGUEZ GONZÁLEZ,  
MIGUEL MARÍA REYES REBOLLO Y JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO 119  
La robótica como medio de aprendizaje  
Estudio de caso  
*Robotics as a means of learning*  
*A case study*

JOSÉ MANUEL HERNÁNDEZ-DE LA CRUZ, MARTA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ,  
SILVIA GARCÍA-CEBALLOS Y PILAR RIVERO GRACIA 134  
La música como recurso educativo en la enseñanza de la historia y el patrimonio  
Percepciones de futuros docentes de educación primaria  
*Music as an educational resource when teaching history and heritage*  
*Perceptions of future primary education teachers*

### *Horizontes*

CAMILO BÁCARES JARA 156  
El cine en la escuela  
Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones  
y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo  
*Cinema in school*  
*A historical approach to knowledge, institutions and phenomena opposed to the use of film in school*

ALFREDO BERBEGAL VÁZQUEZ, ANA ARRAIZ PÉREZ,  
FERNANDO SABIRÓN SIERRA Y ABEL MERINO OROZCO 174  
Inclusión e ideología  
Los presupuestos de la investigación educativa a examen  
*Inclusion and ideology*  
*Educational research presuppositions under examination*

### *Documentos*

MEJOREDU 194  
Condiciones institucionales y trabajo colaborativo entre docentes  
*Institutional conditions and collaborative work between teachers*

### *Reseñas*

MIGUEL Á. SANTOS REGO, MAR LORENZO MOLEDO Y GABRIELA MÍGUEZ SALINA 218  
Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa  
Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes  
*Por: Francisco Xabier Cernadas Ríos*

SEP-DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES EDUCATIVOS 224  
Un libro sin recetas para la maestra y el maestro  
*Por: José Eduardo Cruz Beltrán*

## Editorial

En los meses recientes, diversas universidades e instituciones de educación superior (IES) de muchos países se han visto afectadas por acciones de gobiernos autoritarios y de derecha, las cuales han impactado tanto en la libertad académica como en la autonomía institucional. Con el argumento de “racionalizar” o ajustar el gasto público de las instituciones universitarias, les han sido reducidos los recursos financieros para cumplir con sus funciones de investigación, docencia y difusión. En otros casos, se ha disminuido la duración de los programas para abatir costos. También se han cerrado algunos departamentos o han desaparecido programas, principalmente en ciencias sociales y humanidades, al igual que en las ciencias ambientales y otras, en las que se fomenta en los estudiantes el pensamiento crítico y el desafío a las ortodoxias. Llama la atención que la lista de casos incluya no sólo instituciones universitarias de países en desarrollo, sino también de naciones industrializadas que durante mucho tiempo contaron con el apoyo generoso de sus gobiernos.

Un artículo reciente publicado por Nathan M. Greenfield en la página electrónica *University World News* (2023) enumera algunos casos en donde las universidades enfrentan amenazas y crisis emergentes derivadas de las políticas y acciones gubernamentales. En Rusia, por ejemplo, algunos profesores han sido despedidos de su empleo en la universidad e incluso han tenido que dejar el país debido a su posición crítica respecto a la guerra con Ucrania. El artículo de Greenfield se centra en un registro internacional que monitorea el estado de la libertad académica en las universidades del mundo: Índice de Libertad Académica (AFI, por sus siglas en inglés).<sup>1</sup> En este instrumento se señala que, desde regímenes autoritarios como China y la India, hasta países que se dicen democráticos, como el Reino Unido y los Estados Unidos, se observa una disminución de la libertad académica.

De los 179 países encuestados, los cinco que tuvieron los puntajes más altos fueron la República Checa (0.98), Estonia, Bélgica, Italia, Alemania y Honduras (0.96). Por el contrario, los que obtuvieron las puntuaciones más bajas fueron Corea del Norte, Myanmar, Eritrea, Turkmenistán y Bielorrusia (entre 0.01 y 0.03). Cabe señalar que Afganistán fue el país que observó la mayor caída en el indicador (de 0.57 a 0.14).

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61547>

<sup>1</sup> Las áreas que considera el AFI son: libertad para investigar y enseñar; intercambio y difusión académicas; autonomía institucional; integridad del *campus*; y expresión académica y cultural.

Greenfield hace un amplio recorrido a la situación de las universidades en regímenes autoritarios como Filipinas, Rusia, Brasil, en la época de Bolsonaro, y en algunos países de Asia, como India, Myanmar e Indonesia, entre otros. Algunos de estos casos han significado el cierre definitivo de los establecimientos universitarios, así como el encarcelamiento o exilio de profesores y estudiantes. En otros, las fuertes restricciones presupuestarias han significado un deterioro notable en las condiciones de estudio para los alumnos y el desarrollo del trabajo académico.

La disminución de la libertad académica en los Estados Unidos, a fines de la década pasada e inicio de la presente, se atribuye al ascenso político de Donald Trump, quien durante su gobierno hizo duras críticas a la ciencia y a las instituciones académicas. Dado el carácter federal de la Unión Americana, al menos nueve estados, todos gobernados por republicanos, han adoptado iniciativas de ley que prohíben la enseñanza de temas críticos acerca de la raza en las instituciones universitarias. En estas mismas entidades hay fuertes ataques a las universidades públicas y a la estabilidad laboral de los profesores. Algunas leyes expedidas en Texas y en Florida han llevado a la clausura de departamentos de diversidad, equidad e inclusión; y se han prohibido los cursos sobre temas de identidad, raza, género y *queer*.

El llamado “modelo nórdico” de desarrollo, caracterizado por altos impuestos, generosa seguridad social y educación superior gratuita, está sufriendo también los embates del ascenso de la “nueva derecha”. Así lo señala el artículo de Ben Upton en *Times Higher Education News* (2023), en el cual se subraya que, en los programas de gobierno de la ascendente corriente política que está llegando al poder en Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, se plantean fuertes programas de ajuste a las finanzas públicas, así como el establecimiento y elevación de los costos de matrícula para los estudiantes extranjeros. Las medidas tomadas por los nuevos gobiernos están debilitando sensiblemente la tradicional cultura de alto respeto por la libertad académica, pues se han implementado estrictos controles presupuestales que han significado, como hemos dicho, el cierre de departamentos y la reducción del tiempo de estudio de algunos programas, particularmente de maestría, sobre todo en las ciencias sociales y las humanidades. La autonomía que por largo tiempo habían tenido las universidades, hoy se ve amenazada por el establecimiento de medidas que constriñen la capacidad de las instituciones para manejar sus recursos financieros y sus programas académicos. Como puede verse, las amenazas a la libertad académica y a la autonomía institucional que plantean las políticas de disminución del gasto público parecen no tener fronteras.

\*\*\*

Los artículos que se incluyen en este número forman un interesante mosaico compuesto por temas, experiencias y reflexiones de diversa índole. La sección *Claves* inicia con un trabajo de Gonzalo Víctor Humberto Soriano, intitulado “‘Ser del interior’ y estudiar en la educación superior urbana”, en el cual el autor problematiza las resignificaciones identitarias de jóvenes indígenas y rurales que

cursan estudios en la Universidad Nacional de Salta, Argentina. El objetivo del artículo es profundizar en los procesos de desigualdad (materiales y simbólicos) por los que atraviesa este sector en el nivel superior. El medio de expresión son los discursos y prácticas que pretenden forjar patrones identitarios y de comportamientos que se corresponden con características urbanas y occidentales.

“Violencias de género e intervenciones en la escuela en la serie *Merlí*”, es el artículo elaborado por Paula Belén Mastandrea, Mar Binimelis-Adell, Gerard Coll-Planas, Diana Morena-Balaguer e Irene Cambra-Badii, quienes llevan a cabo un análisis de contenido de la serie televisiva *Merlí* para describir sus tramas narrativas y estudiar los imaginarios sociales que ahí se muestran acerca de las violencias de género y las intervenciones que hace la escuela para abordar estos episodios. Concluyen señalando que los imaginarios sociales presentes en la serie aportan una aproximación a lo que ocurre en la realidad escolar, por lo que ésta puede ser un recurso valioso para pensar actividades educativas con docentes y estudiantes para examinar las violencias de género.

Israel G. Solares y Héctor Vera presentan el artículo “Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios”, en el cual analizan las desigualdades laborales y de ingresos salariales entre los profesores de tiempo completo y de asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México. En su trabajo sugieren algunos mecanismos para explicar la reproducción de la desigualdad entre distintos tipos de académicos y cómo se perpetúa el acaparamiento de oportunidades y recursos que beneficia a los profesores de tiempo completo a costa de los de asignatura.

“Ocio familiar durante el confinamiento” es el trabajo que presentan Esther Vila-Couñago, Rita Gradaille Pernas y Yésica Teijeiro Bóo. Su análisis se centra en examinar cómo ha sido el tiempo de ocio de las familias con hijos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), en la educación primaria, durante el confinamiento vivido en el 2020 en España. En sus conclusiones destacan el ocio como fuente de salud y de cohesión familiar, así como la importancia de invertir en servicios inclusivos y comunitarios para un ocio familiar saludable y de calidad.

El texto de Ana María Casino-García, María José Llopis-Bueno, María José Vaello-Margarit y Lucía Inmaculada Llinares-Insa, “Enriquecer de rincón a rincón: experiencia didáctica para niños con altas capacidades intelectuales en tercero de primaria”, tiene como propósito atender las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades desde una perspectiva inclusiva y de atención a la diversidad. A su vez, Fernando Flores-Camacho, Leticia Gallegos-Cázares y Elena Calderón-Canales presentan un trabajo acerca del “Razonamiento de los estudiantes de preescolar sobre los fenómenos físicos”, que es un análisis de cómo establecen inferencias los estudiantes de ese nivel para interpretar y comprender algunos fenómenos físicos. Los resultados de su investigación muestran un conjunto de herramientas epistémicas que forman un modelo o representación funcional que permite a los alumnos efectuar razonamientos coherentes y complejos.

“La robótica como medio de aprendizaje: estudio de caso” es el artículo elaborado por Rocío Piñero Virué, César Antonio Rodríguez González, Miguel María Reyes Rebollo y José María Fernández Batanero. El trabajo tiene

la finalidad de potenciar la atención del individuo a través de la robótica en el ámbito personal y educativo. Se trabajó con un sujeto con trastorno de déficit de atención. Mediante un método de corte experimental longitudinal con duración de cuatro años, se evaluaron las actitudes y aptitudes del sujeto en los ámbitos personal y educativo. Los resultados permitieron observar un aumento en la capacidad de atención y concentración, adquisición de lateralidad, disponibilidad a realizar tareas grupales y aprendizaje reflexivo, entre otros. Por su parte, José Manuel Hernández-de la Cruz, Marta Martínez-Rodríguez, Silvia García-Ceballos y Pilar Rivero Gracia, ofrecen el trabajo “La música como recurso educativo en la enseñanza de la historia y el patrimonio”. Su propósito es averiguar si los futuros docentes conocen el valor de la música en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Los resultados de su estudio revelan la importancia de la música en el ámbito educativo como recurso para la motivación y el desarrollo de emociones y valores identitarios.

La sección *Horizontes* incluye el artículo de Camilo Bácares Jara, “El cine en la escuela. Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo”. Desde una perspectiva histórica, el autor examina las razones, saberes y representaciones que han determinado que el cine carezca de un papel protagónico en la educación de los niños, niñas y jóvenes. Finalmente, en su texto “Inclusión e ideología. Los presupuestos de la investigación educativa a examen”, Alfredo Berbegal Vázquez, Ana Arraiz Pérez, Fernando Sabirón Sierra y Abel Merino Orozco se preguntan hasta qué punto la investigación educativa reproduce referentes socializados de la problemática de la inclusión educativa. Apoyados en la ontología social, los autores despliegan una interrogación metódica que distingue entre principios, discursos y experiencias afectivas, así como políticas de inclusión-exclusión social. En su conclusión, destacan los riesgos y los desafíos para desarrollar una racionalidad que tolere la naturaleza controversial de los procesos de inclusión-exclusión.

Esperamos que la lectura de estos artículos sea gratificante y estimule la discusión de los temas que en ellos se revisan.

*Armando Alcántara Santuario*

## REFERENCIAS

- GREENFIELD, Nathan M. (2023, 15 de septiembre), “Where Universities Face Emerging Threats and Crises”, *University World News*, en: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230915123512200> (consulta: 20 de septiembre de 2023).
- UPTON, Ben (2023, 17 de agosto), “What does the Rise of the New Right Mean for Nordic Universities?”, *Times Higher Education News*, en: <https://www.timeshighereducation.com/depth/what-does-rise-new-right-mean-nordic-universities> (consulta: 20 de septiembre de 2023).

C L A V E S



# “Ser del interior” y estudiar en la educación superior urbana

Resignificaciones identitarias en jóvenes indígenas y/o rurales de Salta, Argentina

GONZALO VÍCTOR HUMBERTO SORIANO\*

Este artículo problematiza las resignificaciones identitarias de jóvenes indígenas y rurales que cursan una carrera de grado en la Universidad Nacional de Salta, Argentina. El objetivo es ahondar en los procesos de desigualdad, materiales y simbólicos, que este sector poblacional atraviesa en el nivel superior a través de discursos y prácticas que intentan forjar patrones identitarios, así como de comportamiento que se corresponden con características urbanas y occidentales. Para ello, con base en la etnografía como horizonte investigativo, se recuperan voces de cinco estudiantes que adscriben una identidad indígena y/o rural y se desplazan territorialmente para continuar sus estudios. De este modo, desde una perspectiva interpretativa, descriptiva y colaborativa, se concluye que estos/as jóvenes transitan por tramas complejas de resignificación identitaria al encontrarse en escenarios donde lo “propio” es tensionado con lo cultural de unos/as poco/as.

*This article expands upon the issues found in the resignification of identity for indigenous and rural youth enrolled in a bachelor's degree in the Universidad Nacional de Salta (National University of Salta) in Argentina. I aimed to delve into the processes of material and symbolic inequality experienced by this sector of the population enrolled in higher education. This can be observed in the discourse and practices they employ to attempt to create patterns of identity and behavior corresponding to urban and western characteristics. I take ethnography as my research basis to recover the voices of five students who identify as indigenous and/or rural and who have had to move to continue studying. Thus, from an interpretational, descriptive and collaborative perspective, I conclude these young people traverse complex networks of resignification of identity when they find themselves in scenarios that pit the idea of what is “proper” vs. the culture of the few.*

## Palabras clave

Jóvenes indígenas  
Jóvenes rurales  
Educación superior  
Resignificación identitaria  
Desigualdad

## Keywords

Indigenous youth  
Rural youth  
Higher education  
Resignification of identity  
Inequality

Recepción: 8 de septiembre de 2022 | Aceptación: 25 de abril de 2023

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61009>

- \* Docente regular de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Doctorando en Ciencias de la Educación. Línea de investigación: experiencias formativas y construcciones de sentido sobre estudiar en la educación superior universitaria por parte de jóvenes rurales y/o indígenas. Publicaciones recientes: (2023), “Etnografías educativas en el estudio de/con juventudes indígenas”, *Revista IRICE*, vol. 44, pp. 21-36; (2023), “Experiencias escolares de jóvenes indígenas en un colegio secundario rural: discusiones teóricas y metodológicas en torno a la igualdad en el campo pedagógico”, *Revista de Educación*, núm. 28.2, pp. 273-282. CE: [gvhsoriano@gmail.com](mailto:gvhsoriano@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0076-453X>

## INTRODUCCIÓN

El ingreso y la permanencia en la educación superior trae aparejado un sinnúmero de experiencias que impactan en los sujetos. A esto se le suma el hecho de si los/as jóvenes provienen de zonas alejadas de los centros universitarios, adscriben una identidad indígena y/o rural y deben desplazarse territorialmente para continuar sus estudios. El presente artículo busca problematizar algunos procesos de resignificación identitaria que se producen durante el cursado de una carrera de grado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Salta (UNSA) que realizan jóvenes indígenas y rurales del departamento de San Carlos, Salta, Argentina. El traslado del lugar de origen para incursionar en otro da cuenta del modo en que estas personas se ven modificadas en distintos planos. Adentrarnos en las singularidades que los/as jóvenes atribuyen a su tránsito por la educación superior (que es el caso de las universidades), nos permite analizar las reconfiguraciones identitarias por las que transitan durante su estadía en la institución educativa.

Las categorías analíticas que mencionamos a lo largo del trabajo han sido elaboradas desde y con los/as estudiantes con quienes hemos mantenido contacto durante los años 2015 y 2016. Durante esos años, las interacciones fueron realizadas en diversos escenarios de la UNSA a través de encuentros ocasionales y otros acordados previamente. Retomamos entrevistas realizadas a cinco alumnos/as provenientes de distintas localidades del departamento de San Carlos, quienes se trasladaron hacia la capital salteña para continuar sus estudios en el nivel superior universitario. Algunos/as de ellos/as se reconocen como parte del pueblo indígena diaguita calchaquí, mientras que otros/as asumen ser “del interior”, “del campo”, en referencia al ámbito rural. La elección de trabajar con estos/as jóvenes se debe al vínculo de quien escribe el presente artículo con la población bajo estudio en términos

identitarios y culturales. Nuestro interés es reconstruir las experiencias y las miradas que ellos/as tienen sobre sí y sobre este entorno durante su estancia formativa.

En definitiva, pretendemos recuperar las voces y las prácticas de cinco jóvenes que estudian una carrera de grado en distintas facultades de la Universidad Nacional de Salta. Se procura ahondar en sus experiencias durante su ingreso y permanencia en dicho establecimiento. Puntualmente, retomamos las prácticas y las vivencias ligadas a la adscripción identitaria que estos sujetos realizan impulsados/as por discursos y *praxis* que operan en la academia y que denotan relaciones de desigualdad.

## MIRADAS EN EL ESTUDIO DE LAS JUVENTUDES INDÍGENAS Y RURALES

Los estudios acerca de las juventudes indígenas y rurales se han complejizado desde finales del siglo XX y principios del XXI (Urteaga y García Álvarez, 2015). Con anterioridad, prevalecían corrientes teóricas antropológicas, psicológicas y sociológicas gestadas, particularmente, en Europa y Estados Unidos (Pérez Islas, 2008), que analizaban la cuestión juvenil a partir de concepciones biologicistas, individualistas y/o demográficas. De acuerdo con esto, es posible caracterizar, a lo largo de la historia, diferentes aportes acerca del lugar y el carácter que asumen los/as jóvenes indígenas y rurales en las ciencias sociales.

Hasta mediados del siglo XX, los estudios acerca de la juventud en el contexto internacional demarcaban un segmento poblacional unívoco, fruto de la modernidad, el capitalismo y la urbanización, con características “naturales” como la edad y el sexo (González Cangas, 2003). Como característica particular, las personas transitaban casi de manera simultánea el paso de la niñez a la etapa adulta (Pérez Islas, 2008). Con ello, la ideología que imperaba en la época denota como actor protagónico el campesino, hombre y adulto

(González Cangas, 2003). En América Latina, la mayoría de las investigaciones ligadas a la vida social y cultural se centraban en la esfera productiva del campesino o de la familia. Es decir, “como unidad básica de producción y reproducción económica” (González Cangas, 2003: 156) en el medio rural. Se da por hecho, por tanto, una presunta inexistencia de juventudes indígenas rurales debido a la incorporación temprana de este sector poblacional a la mano de obra agrícola migratoria y a la de una sociedad altamente industrializada. De esta forma, la juventud indígena rural se encontraba invisibilizada ante las miradas teóricas y/o los enfoques de diversos investigadores latinoamericanos.

A finales del siglo XX y principios del XXI comienza a visibilizarse el hecho de que las ciencias sociales han estudiado poco a las juventudes rurales e indígenas, de manera que los constructos teóricos sobre la condición juvenil indígena rural focalizan el análisis en el desarrollo organizacional al interior del mundo rural. Si bien, esto significó una ruptura en los estudios de esta población, en las trayectorias investigativas de la época predominó un sesgo teórico al subsumir las categorías indígenas dentro de la categoría “joven rural”. Así también, se planteó como problemática conceptual la comparación y estandarización de poblaciones metropolitanas y urbanizantes, de manera que parecía asumirse que los/as jóvenes indígenas enfrentaban problemas similares a la juventud rural, y los/as jóvenes indígenas y rurales a la juventud urbana en general.

De esta forma, emergieron nuevos estudios donde el conocimiento histórico y cultural sobre estos actores y sus diversas modalidades expresivas cobraron sentido de acuerdo a las diversas posiciones que ocupan en distintos escenarios. Es así que, las discusiones contemporáneas recuperan la presencia y la implicación de la juventud indígena y rural en contextos múltiples donde “se mueven, viven, conocen, interiorizan, producen, reproducen, deciden y actúan” (Pérez Ruiz y Valladares,

2014: 11). En esa variedad de espacios, la disputa se centra en las condiciones y las relaciones de poder simbólico y político de aquellos/as jóvenes (Pérez Ruiz y Valladares, 2014).

Yanko González Cangas (2003) plantea que la categoría juventud no puede ser entendida como esencialmente urbana, ni ser abordada según las características sancionadas por la cultura occidental porque esta visión liga a estas poblaciones, por un lado, con un periodo de tiempo en el que se postergó la asunción de roles adultos diferenciales y, por el otro, al consumo cultural de bienes simbólicos generados por un mercado que responde a lo juvenil. Por el contrario, sostiene el autor, es fundamental concebirla como alteridad. En atención a este posicionamiento resulta necesario considerar los contextos particulares al momento de reflexionar sobre la constitución identitaria de este sector poblacional. Así, concebimos dicha noción como una que cambia de una sociedad a otra, de generación en generación, de género a género, etc. Y que, a partir de ello, postula nuevas y diversas formas de ser joven.

Desde la perspectiva sociohistórica, las juventudes indígenas y las rurales deben ser pensadas considerando la multiplicidad de dimensiones por las que atraviesan los sujetos, es decir, según las variaciones sociales, históricas, geográficas y culturales dentro de las que devienen las sociedades. Por lo tanto, resulta impensable homologar a estos individuos bajo una única condición social y cultural. En las concepciones antropológicas contemporáneas, dichas categorías analíticas son comprendidas como construcciones sociales y dan cuenta de un entramado complejo y heterogéneo de experiencias (Beiras del Carril *et al.*, 2019). Este abordaje, entonces, nos invita a enfrentarnos con el desafío de caracterizar, describir y comprender estas poblaciones a partir de los escenarios donde se encuentran inmersas. En suma, los conocimientos construidos alrededor de los/as jóvenes indígenas y/o rurales nos muestran que resulta oportuno pensarlos/as desde múltiples e intrincados

modos de construcción identitaria asociados a una multirreferencialidad social y cultural (Urteaga, 2019).

En Argentina, el estudio acerca de las juventudes indígenas y/o rurales vinculado al campo de la educación superior universitaria es reciente (Guaymas, 2018). Las investigaciones sobre dicha temática son abordadas, mayormente, desde el campo de la antropología. En ellas se analiza el ingreso y la permanencia de dichos sujetos en los espacios educativos, la apropiación que hacen de los escenarios por donde transitan y las representaciones y las demandas que existen en torno a la educación superior por parte de esta población.

A partir de ello, recuperamos algunas indagaciones etnográficas promovidas, particularmente, desde la antropología de la educación. Macarena Ossola (2015) y Gloria Mancinelli (2020) profundizan el estudio de las trayectorias escolares del pueblo wichí y para ello se sitúan en los procesos y las dinámicas de participación, producción y apropiación de sentidos de la educación superior. En la misma línea, Macarena Ossola *et al.* (2019) problematizan las prácticas, los dilemas y las expectativas por los que atraviesan los/as jóvenes wichí y toba/-qom en relación a su condición etaria, étnica y escolar. Yamila Núñez (2017), por su parte, ahonda en las perspectivas de los/as estudiantes del pueblo indígena guaraní y los condicionantes que enfrentan en el acceso al sistema educativo superior. En esa misma línea, Laura Rosso *et al.* (2018) indagan sobre las significaciones que los/as jóvenes moquí y qom le atribuyen a su ingreso y permanencia en la Universidad Nacional del Nordeste. A estas investigaciones se suma la de Laura Kropff (2011), quien desarrolla un estudio etnográfico con jóvenes de la periferia urbana de la provincia de Río Negro que pertenecen al pueblo mapuche. La autora se centra en la etnicidad y la edad en relación con los procesos de territorialización; trabaja junto con los/as jóvenes mapuches desde el acompañamiento a los procesos de activismo por los espacios sociales y

geográficos. Estas investigaciones, junto con otras producciones académicas, abonan el espacio para debatir y deconstruir las concepciones generalizadas y arraigadas que prevalecen en la educación superior en torno a los/as jóvenes indígenas y/o rurales.

## LA ETNOGRAFÍA COMO HORIZONTE INVESTIGATIVO

Para indagar sobre las experiencias de las juventudes indígenas y/o rurales que asisten a la UNSa, el enfoque etnográfico brinda un aporte significativo para registrar, comprender y analizar las posiciones de estos sujetos. Los procesos investigativos que adoptan esta perspectiva producen saberes que emergen de la interacción interiorizada entre los/as investigadores/as y las personas implicadas. Al respecto, Maritza Urteaga (2019) afirma que la construcción de conocimiento debe ser alcanzada:

...con el otro y no sobre el otro, en un diálogo en el que el(la) investigador(a) debe abrir y crear las condiciones de igualdad con el otro, necesarias para que ambos aporten lo que conocen y producir ambos conocimientos nuevos (Urteaga, 2019: 74).

En cierto sentido, la estrategia que presenta la autora, y a la cual adherimos, nos permite comprenderla, además, como una perspectiva y una metodología colaborativa, horizontal y/o dialógica (Paladino *et al.*, 2020). Según esta propuesta, quien investiga se adentra en un marco reflexivo, dialógico y de reciprocidad en el campo. El/la investigador/a se encuentra implicado/a y no puede ser separado/a del contexto donde se producen las situaciones de estudio. Al encontrarse en circunstancias de trabajo en campo, se busca atender cómo se plantean los problemas de investigación y la pregunta por la alteridad. Es decir, el investigador debe dejar de lado cualquier tipo de preconcepto para dar cuenta de las

interacciones en las que indaga. Así, la particularidad de este enfoque contribuye a “abonar a la reflexión sobre un tema compartido y a mostrar la complejidad y las diferentes visiones y posibilidades de pensar el fenómeno estudiado” (Paladino *et al.*, 2020: 80).

En esta línea, el trabajo etnográfico que presentamos fue llevado a cabo en diversos escenarios de la UNSa durante los años 2015 y 2016. Como unidad de análisis, se trabajó con cinco estudiantes inscritos/as en carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Naturales. Este acercamiento fue posible dado el vínculo que comparte quien escribe el presente texto con la población bajo estudio en términos identitarios y culturales. Esto posibilitó una mayor aproximación a lo que piensan, sienten, dicen y hacen los/as jóvenes en/desde el escenario universitario. En este sentido, durante el trabajo investigativo, la reflexividad cobró sentido en tanto ubica al investigador/a y los/as interlocutores/as en un proceso de interacción y reciprocidad constante con el objetivo de lograr una comprensión de los mundos a partir de las expresiones que los/as propios/as interlocutores/as realizan desde sus contextos (Colabella, 2014).

Es así que se concibe a los/as jóvenes indígenas y/o rurales no como aquéllos/as de los/as que sólo se puede obtener y/o extraer información, sino como seres reflexivos capaces de comprender su experiencia y la de otros sujetos. De esta manera, las categorías analíticas que presentamos en este texto emergen

del proceso de resignificación que acontece en el campo a partir de las emergencias que suceden en el contexto. “Estando allí” es posible comprender las resignificaciones identitarias de estos/as jóvenes a partir de la posición que ocupan en la universidad de acuerdo a las fronteras socioculturales, construidas por desplazarse territorialmente.

## DESCRIPCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS/AS JÓVENES

Dado que realizamos un trabajo con distintos individuos, consideramos necesario realizar una breve caracterización de cada uno/a: Ana, Graciela, Elsa, Marcos y Liliana, así como de los espacios de donde provienen. Los/as estudiantes con los/as que trabajamos durante los años 2015 y 2016 nacieron y se criaron en distintas localidades del departamento de San Carlos: Angastaco, San Rafael, San Carlos y Animaná.<sup>1</sup> Todos se encuentran en los Valles Calchaquíes<sup>2</sup> de la provincia de Salta. Los/as habitantes del departamento se caracterizan por realizar actividades económicas relacionadas con el cultivo de la tierra, entre las que destacan especies como el pimiento, hortalizas y la vid.

En cuanto a la caracterización de este territorio, podemos decir que presenta algunas particularidades<sup>3</sup> relacionadas con la concentración demográfica y el acceso de las personas a determinados bienes y servicios: agua potable, red de luz eléctrica, educación, salud,

<sup>1</sup> La distancia entre los pueblos oscila entre los diez y los sesenta kilómetros, aproximadamente.

<sup>2</sup> Los Valles Calchaquíes abarcan la región noreste de Argentina. En la provincia de Salta se extienden por los departamentos de Cachi, La Poma, Molinos, San Carlos y Cafayate. Esta zona es recorrida, con una extensión territorial aproximada de 200 km, por el río Calchaquí y el río Santa María. Carolina Remorini *et al.* sostienen que la región vallista se caracteriza por “la producción agrícola que consiste en el cultivo de maíz, pimiento, alfalfa, cebolla, vid, frutales y aromáticas. El consumo doméstico y el intercambio es la prioridad de las familias de los sectores altos y bajos del valle. La cría de ganado se vincula asimismo con la producción artesanal de tejidos, la cual representa una fuente de ingresos importante. La cría se hace a escala familiar y de modo extensivo, lo que desplaza los rebaños de vacas, cabras, ovejas y llamas por extensas zonas de pastos naturales” (Remorini *et al.*, 2019: 297).

<sup>3</sup> En este sector de los Valles Calchaquíes, la cuestión territorial se encuentra en permanente disputa. Liz Rivadeneira (2014) sostiene que gran parte de este territorio es posesión de unas pocas familias terratenientes. En estas tierras habitan muchas familias que, al encontrarse en “propiedades privadas”, padecen de malos tratos y amenazas constantes de desalojos. En los últimos años, la comunidad diaguíta calchaquí lleva adelante luchas por el derecho a la posesión territorial comunitaria.

Figura 1. Ubicación de las localidades del Departamento San Carlos, Salta, mencionadas en el texto



Fuente: Google Maps.

etc.<sup>4</sup> Mientras que el pueblo, concebido como centro, es el lugar donde se desarrollan las distintas actuaciones administrativas, comerciales y de servicios; las zonas alejadas, que se encuentran situadas en áreas periféricas, son asimiladas como fincas o parajes (Remorini y Palermo, 2016). Las investigadoras Remorini y Palermo plantean que estas diferenciaciones responden a:

...variaciones de localización, altitud y disponibilidad de recursos naturales *como así* también a factores económicos, sociales e históricos que resultan en diferencias en las organización social y espacial, en las estrategias de subsistencia, en el acceso a recursos educativos, sanitarios y de comunicación, así como en las prácticas relacionadas con el cuidado de

la salud y crianza de los niños (subrayado propio) (Remorini y Palermo, 2016: 88).

Lo anterior da cuenta de que la combinación de la producción agropecuaria y artesanal como modos de subsistencia, junto con las variaciones en la disposición y el acceso a ciertos recursos y servicios constituye lo característico de la región de los Valles Calchaquíes en tanto sector rural. Es por ello que, en estas zonas, prevalecen distintas significaciones sobre el ordenamiento territorial. Los grupos jóvenes, situados en territorios determinados, posibilitan la configuración de una diversidad de juventudes (Rosales, 2021). En estos espacios sociales rurales es posible encontrar tramas identitarias ligadas a lo indígena, rural o campesino que cobran sentido al interior de

<sup>4</sup> En materia de salud, el departamento de San Carlos cuenta con dos hospitales ubicados en las localidades de Angastaco y San Carlos; también se ofrecen, de manera dispersa, servicios de atención ambulatoria a través de puestos sanitarios. En lo que se refiere al sistema educativo, en dicho departamento encontramos establecimientos que pertenecen a los distintos niveles educativos: inicial-primario, con un total de 21 escuelas (1 en ámbito urbano, 13 en rural disperso y 7 en rural aglomerado). En el nivel secundario, en sus tres modalidades: común, técnica y jóvenes y adultos, cuenta con 6 establecimientos educativos (3 en ámbito urbano, 1 en ámbito rural disperso y 2 en rural aglomerado). En lo que se refiere a la educación superior, se registra una sola institución en ámbito urbano. Según los datos consignados por la Dirección General de Educación Superior de Salta, en el pueblo de San Carlos funciona una institución de educación superior no universitaria donde se ofrece la Tecnicatura Superior en Bromatología; pero, de acuerdo con esta investigación, la oferta educativa cuenta con una mayor presencia en las zonas rurales.

las diferenciaciones y desigualdades existentes en estos espacios.

En este escenario, existen poblaciones que asumen su identidad indígena, principalmente al pueblo nación Diaguita Calchaquí. Su adscripción es el resultado de procesos de resignificación ancestral y se vincula con la forma de cuidar y cultivar la tierra, la comunicación entre pares y las prácticas culturales milenarias, entre otros aspectos. Desde los años noventa, estas comunidades reclaman el cumplimiento efectivo de sus derechos (Sabio, 2013). Anteriormente, sus miembros silenciaron su autoidentificación debido a marcas generadas por la violencia, el racismo y la invisibilización provenientes de miradas occidentales hegemónicas. Sin embargo, en la actualidad, varios actores reivindican su identidad indígena “restituyendo el trazo con la ancestría diaguita para luego hacer expresa su indigenidad, ingresando en los espacios político institucionales” (Sabio, 2013: 24). Así lo expresa la Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita Salta (UPNDS):<sup>5</sup>

Hoy GRITAMOS a los cuatro vientos que SOMOS y seremos DIAGUITAS, con territorio, cosmovisión, cultura e identidad propia. Desde cada espacio territorial hermanos y hermanas Diaguitas vamos asumiendo el legado ancestral, ejerciendo el derecho a nuestra identidad, superando la vergüenza étnica y el miedo al autorreconocimiento por temor al racismo, discriminación, persecución o xenofobia.<sup>6</sup>

De esta manera, el ideario de la UPNDS se identifica con la revalorización identitaria y desde esta reivindicación ingresa en distintos

escenarios políticos e institucionales y genera espacios de lucha, autonomía y resistencia cultural.

Por su parte, quienes no adscriben a una identidad diaguita calchaquí se reconocen como “vallistos” o “gente de pueblo”. La primera denominación es atribuida por el reconocimiento a la pertenencia de un sistema de valles y montañas del noroeste de argentino: los Valles Calchaquíes; la segunda emerge de la comparación que realizan con poblaciones que habitan espacios urbanos. En ambos casos, estas identificaciones reivindican ciertas prácticas y las formas de vincularse con éstas, así como con las personas que mantienen viva la cultura diaguita (Rivadeneira, 2014).

Ana, primera estudiante que caracterizamos, es la única de los/as jóvenes con los que interactuamos que se reconoce como perteneciente al pueblo diaguita. Es oriunda de Angastaco, el cual queda a 250 kilómetros de la ciudad de Salta. En el año 2009, luego de finalizar los estudios del nivel medio, ingresó a la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Humanidades. Cuando tomamos contacto con ella contaba con 25 años y se encontraba cursando diversas materias consignadas en el plan de estudio. También formaba parte de un grupo de estudiantes denominado Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO).<sup>7</sup> Esta agrupación estudiantil se conforma por estudiantes de distintas carreras de grado que “[luchan] por el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural”<sup>8</sup> en los escenarios universitarios.

Graciela y Elsa también se inscribieron en la Facultad de Humanidades. Graciela proviene

<sup>5</sup> La Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita Salta es una organización comunitaria que, en los últimos tiempos, lleva adelante luchas y resistencias por el derecho territorial ancestral y el reconocimiento cultural e identitario como pueblo indígena.

<sup>6</sup> Fragmento extraído de la página oficial de la Unión de los Pueblos de la Nación Diaguita Salta: <http://upndsalta.blogspot.com/> (consulta: 19 de noviembre de 2021).

<sup>7</sup> De acuerdo con Nuria Rodríguez (2020), el CEUPO es creado en el año 2012 como un espacio que alberga a estudiantes indígenas de diversas carreras de grados y facultades de la UNSa.

<sup>8</sup> Fragmento del lema con el que dicho grupo se presenta y caracteriza. Información extraída de: <http://fsalud.unsa.edu.ar/postgrado/index.php/extencion-al-medio/servicio-de-orientacion-y-tutoria/ceupo> (consulta: 19 de noviembre de 2021).

del paraje San Rafael, un área habitada por pobladores dispersos, es decir, que residen en sectores abiertos, alejados entre sí. Ella ingresó a la misma carrera que Ana en 2014, después de haber cursado enfermería durante un año en otra facultad de la misma universidad. Al momento de vincularnos tenía 22 años de edad. En la actualidad sigue cursando la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Por su parte, Elsa estudiaba desde el 2010 el Profesorado en Letras y, al momento de entrevistarla, se encontraba en el tramo final, con 24 años. Su lugar de procedencia es San Carlos, pueblo cabecera del departamento homónimo. A diferencia de Graciela, Elsa proviene de una zona más urbanizada que cuenta con varias ofertas educativas, recreativas, culturales, etc.

**Figura 2. Recorrido que realizan los/as estudiantes para llegar a la universidad y para volver a su lugar de origen**



Fuente: elaboración propia.

Por último, Marcos y Liliana son oriundos de Animaná, un pueblo que se caracteriza por la producción agrícola de la vid y por la de tejidos y alfarería. Marcos ingresó en 2008 a la Universidad Nacional de Salta para estudiar el Profesorado en Historia luego de haber cursado un año de la carrera de abogacía

en un instituto a distancia. En ese momento contaba con 19 años. Durante las charlas él expresó haber participado activamente en agrupaciones de militancia estudiantil durante su proceso formativo. Nos comentó que ya había cursado todas las materias del plan de estudio y que sólo le faltaba rendir los exámenes finales para acceder a la titulación. Por esta razón decidió volver a su pueblo y viajar a la capital salteña para las mesas examinadoras. Por su parte, Liliana estudiaba Ingeniería Agronómica en la Facultad de Ciencias Naturales. Ingresó a la carrera en el 2010 y al momento de contactarnos tenía 25 años. En ese entonces cursaba asignaturas de tercero y cuarto año. A diferencia de Ana, Graciela y Marcos, no participaba en ninguna actividad extracurricular; consideraba que, de hacerlo, se tardaría en cumplir su objetivo: recibirse pronto.

#### FACTORES ECONÓMICOS Y SIMBÓLICOS Y LA DECISIÓN DE ESTUDIAR

El desplazamiento de jóvenes indígenas y rurales hacia los centros urbanos es un fenómeno social complejo atravesado por aspectos particulares. La búsqueda de recursos, herramientas y lugares propicios para una posible expansión territorial, económica y/o política (Coronel, 2013) da cuenta de la diferencia social y la falta de oportunidades por la que atraviesa este segmento poblacional en los lugares de origen. Las condiciones de desigualdad y las diversas situaciones en la que viven impulsa a estos jóvenes a proyectar “nuevas y variadas vidas posibles para sí y los otros en la ciudad” (Urteaga, 2010: 37).

Según Ricardo Cuenca (2012), es posible encontrar dos sentidos a la hora de abordar el desplazamiento humano: “de un lado están los cambios de residencia de los sujetos con relación al lugar donde viven sus padres y, de otro, los del campo a la ciudad o los de una ciudad pequeña a una más grande” (Cuenca, 2012: 99). En lo que respecta al presente estudio, en los Valles Calchaquíes de la provincia de Salta es

posible encontrar jóvenes que viven en aglomerados rurales urbanos y se trasladan a los pueblos más cercanos; éste es el caso de Ana y Graciela. También se encuentran quienes viven en pueblos, como Lucía, Marcos y Liliana, cuya movilización es a espacios más urbanos, por ejemplo, la ciudad de Salta. Todos ellos estudiaron sus carreras de grado en la sede central de la UNSa ubicada en la ciudad de Salta. Coinciden en que la causa de su desplazamiento es la falta de oferta educativa, laboral y recreativa en el lugar de origen.

Los/as cinco estudiantes del departamento de San Carlos dan diversos testimonios sobre las situaciones por las que atraviesan durante su estadía en la universidad. Entre ellos, el factor económico constituye un elemento clave que puede interrumpir su trayectoria. Así lo demuestra Liliana al exponer: “llegó un momento que yo decía ‘me vuelvo, no doy más’. Estaba súper flaquita... iba a pedir a las esquinas si tenían verduras que no les andaban, no les sirvan y me daban...” (Liliana, 18 de noviembre de 2016). Además, afirma que “aguantar” esas situaciones le permitió continuar con la formación de grado; de otra forma hubiera tenido que retornar a su pueblo, donde es consciente que estaría en iguales o peores condiciones que las que tenía antes de ingresar a la universidad:

...y me la aguanté y me la aguanté, porque seguro que si yo le decía a mi mamá que no podía ella me iba a decir que me vuelva y me iba a mandar a trabajar al campo. Y voy a ir a trabajar al campo, pero voy a ganar bien, nadie me va a trapear. Yo no quiero que me trapeen<sup>9</sup> (Liliana, 18 de noviembre de 2016).

De esta manera, ella enuncia la posibilidad de volver a su lugar de origen, pero desde otra posición, no para pasar por situaciones de vulnerabilidad. Y es que, antes de ingresar a

estudiar en la UNSa, tuvo que trabajar a la par de su madre y hermanos/as en el cultivo y la cosecha de uvas para poder subsistir. Liliana manifiesta esto a partir de las experiencias pasadas, que están más presentes que nunca. En ellas se encuentra en una relación de desigualdad, opresión y subordinación. Es aquí donde se puede advertir el sentido que le otorga al estudio en la universidad, como el “trampolín” que le permitirá acceder a otros espacios y llevar adelante acciones diferentes a las que realizaba.

Aquí también expresa otro significado de por qué elige continuar estudiando en la universidad, que tiene que ver con la imagen que quiere mostrar en su familia y en su pueblo:

...quiero volver y que ellos me vean diferente a mí. Quiero volver y que vean que una mujer pudo. Que una mujer de Animaná, de la nada, que todos decían que vengo de la nada... incluso mis hermanos, hasta el día de hoy, me dicen que una mujer no es nada. Quiero que me vean como otra cosa. Mira, soy una mujer, tengo 26 años, no tengo hijos, quiero seguir creciendo (Liliana, 18 de noviembre de 2016).

En estas expresiones Liliana da cuenta de las posibilidades que le brinda la educación universitaria para habilitar otras formas de estar en su pueblo de origen. En este aspecto, para esta estudiante, la casa de altos estudios es un espacio socialmente valorado que le brindará la opción de despojarse de ideas peyorativas sobre su condición de mujer, pobre y rural. Esto revela que algunas mujeres transitan por diversos estados de avasallamiento por su condición de género, etnia y clase. Construir una imagen propia le posibilita a Liliana fortalecer ciertas autonomías sobre su presencia en la academia a fin de forjar un “futuro mejor”. Esto es, acceder a ciertos conocimientos académicos y a ser reconocida socialmente.

<sup>9</sup> Al hacer uso de este término, la joven se refiere al trabajo en el campo que, desde su experiencia, se caracteriza por condiciones de inestabilidad, vulnerabilidad y subordinación, lo que desencadena vivencias de violencias y maltratos de tipo económico, cultural y simbólico.

De esta forma, “la universidad condensa así, en el imaginario social, la ilusión del progreso y el deseo de una vida mejor” (Tubino, 2012: 118). Esta mirada se encuentra impregnada en los relatos de los/as estudiantes, puesto que es recurrente la aspiración de permanecer en ese espacio para acceder a una titulación y, de esa manera, tener una “vida mejor”. Sin embargo, alcanzar dicha idealización trae consigo experiencias que sitúan a los/as jóvenes indígenas y/o rurales en posiciones periféricas y excluyentes que se encuentran atravesadas por sentimientos de ajenidad (Ossola, 2015).

Respecto a esto último, podemos ver que provenir de una clase social desfavorecida —y reconocer ese estado, en oposición a otras realidades estudiantiles que cuentan con ciertos beneficios y condición financiera— conduce a las personas a transitar por situaciones de confrontación con un espacio escolar más elitista, como es la universidad, junto con ciertos/as profesores/as y compañeros/as. Esta instancia los/as lleva a tomar conciencia de su propia condición y desarrollar un proceso de reflexividad que, probablemente, no lo tendrían si se hubieran quedado en sus lugares de origen: “La amiga de una de mis amigas es de otra clase social y la señora me quiere como hija. Me compra vitaminas, por ahí me pregunta si tengo para comer” (Liliana, 18 de noviembre de 2016). Entonces, se edifican relaciones asimétricas entre los grupos estudiantiles mediadas por la condición, en este caso, monetaria. Frente a estas circunstancias, los/as estudiantes reconocen las situaciones de vulnerabilidad que traen consigo desde el lugar de origen y conviven en su cotidianidad como universitarios/as. Al respecto, Elsa expresa que “hay chicos [del pueblo] que se deciden volver porque económicamente no les alcanza” (Elsa, 4 de noviembre de 2016). En este sentido, el factor económico constituye un elemento representativo para tener continuidad o no en los espacios universitarios.

Elsa expresa que este condicionante opera sobre los/as estudiantes que se movilizan espacialmente y conlleva a generar procesos de “autoexclusión”, es decir, a considerar que asistir a la universidad puede tornarse inaccesible para cierto grupo social.

Si bien la Universidad Nacional de Salta ofrece becas de tipo económico y ayuda alimentaria, éstas no son compatibles. Quienes quieren concursar para una beca deben optar por una de las dos opciones y generar estrategias de subsistencia para la obtención de alimentos o algún ingreso monetario. Ante esta situación, ellos/as deciden insertarse en ámbitos laborales ajenos a la formación de grado. Liliana y Ana expresan: “yo sí trabajo, pero no es algo para siempre. Hago changuitas<sup>10</sup> por día, por ahí trabajo de moza, de promotora” (Liliana, 18 de noviembre de 2016); “trabajo, a veces cuidando una señora de edad, de moza, niñera” (Ana, 8 de noviembre de 2016). Para ellas, trabajar para costear sus estudios y permanecer en la universidad no es una opción, sino que deben hacerlo casi de forma obligada. Podemos ver que las experiencias de estas jóvenes son dispares si las ponemos en relación con las de otras personas que poseen mejores medios económicos y que por lo mismo cuentan con otras posibilidades de vivir sus experiencias sin tantas penurias (Pérez Ruiz, 2002).

La variable económica es el principal obstáculo para acceder a la universidad, indistintamente del lugar de residencia: urbano o rural (Ossola *et al.*, 2019). Esto se intensifica para quienes provienen de áreas rurales y no cuentan con redes familiares o de amigos en la ciudad. Los ingresos presupuestarios proporcionan el acceso a determinados factores generadores de cambio socioeconómico cultural. En definitiva, y tal como evidenciamos a través de las voces de los/as estudiantes, la razón monetaria constituye una de las circunstancias que mantiene a este sector poblacional en los márgenes de la educación superior.

<sup>10</sup> En el noroeste argentino, este término es utilizado para aludir al trabajo informal que se caracteriza por ser ocasional y permite a la persona subsistir realizando una actividad que no le asegura ningún tipo de estabilidad.

## EL TRÁNSITO POR LAS AULAS DE LA UNIVERSIDAD

Consideramos necesario indagar acerca del ingreso y la estadía de los/as jóvenes indígenas y/o rurales a partir de las condiciones que operan al interior de la academia. En este marco, los aspectos pedagógicos y culturales resultan fundamentales para profundizar sobre las circunstancias por las que transitan los/as estudiantes de los Valles Calchaquíes en la UNSa. Ellos y ellas se dan cuenta de que la universidad impone ciertas competencias educativas y prácticas culturales y lingüísticas que se ponen en tensión con las de su lugar de origen. En la mayoría de los casos, estas situaciones desembocan en procesos de autoexclusión; son las lógicas que imperan en la academia las que les niegan la oportunidad de concluir sus estudios.

Los/as jóvenes afirman que no haber accedido a ciertos saberes en el nivel secundario los/as enfrenta a situaciones de dificultad o desventaja cuando ingresan y permanecen en las carreras que han elegido. Reconocen y ponen en cuestionamiento la formación escolarizada recibida. Así lo expresa Ana (8 de noviembre de 2016):

...no fue muy buena la enseñanza [del nivel secundario] porque vine acá y me costó bastante y me sigue costando horrores... A veces tiene desventaja un colegio rural en el cual algunas profesoras no tienen ese espíritu de enseñar, porque no enseñan nada; el interior no tiene una buena base educativa desde el colegio y entonces es como que vienen con muchas falencias.

En su testimonio resalta su experiencia en la institución secundaria de la que egresó y pone el acento en las prácticas pedagógicas

de sus profesoras y en los conocimientos impartidos. Estas situaciones nos permiten problematizar cómo, pese a que el nivel secundario en Argentina hoy en día tiene alcance a las poblaciones históricamente excluidas<sup>11</sup> —como las que se sitúan en zonas alejadas a las urbes—, imperan en ellas mecanismos de segregación que conducen a obstaculizar instancias de aprendizaje y a truncar oportunidades de continuar los estudios superiores.

Marcos, por su parte, afirma que el ingreso a la universidad “fue abrupto por el tema de agarrar una práctica que no tenía, sobre todo el de lectura. Imagínate, toda una secundaria sin hacer nada en mi vida” (Marcos, 15 de noviembre de 2016). En este aspecto, el éxito o el fracaso en el nivel superior, una vez más, se atribuye a la base de conocimiento aprendido y construido en la instancia educativa anterior. Para estos/as estudiantes, llegar a la universidad y enfrentarse a ciertas lógicas de lectura y/o estudio les obliga a reconocer la situación de desventaja en la que se encuentran.

Ante esta coyuntura, los/as estudiantes afirman que no reciben ningún tipo de acompañamiento pedagógico en la universidad, es decir, de instancias de orientación, apoyo o asistencia en lo que se refiere al estudio. Por el contrario, advierten que el nivel superior universitario se encuentra regido por lógicas y prácticas educativas que desencadenan procesos de exclusión. Marcos y Liliana reflexionan al respecto: “no hay acompañamiento de ningún tipo acá... los profesores no fomentan que vos te quedes en las aulas, fomentan para que te vas” (Marcos, 15 de noviembre de 2016); “los profesores, en un principio, buscan millones de formas para ir quitando alumnos, para ir eliminando y quedándose con pocos” (Liliana, 18 de noviembre de 2016). A estas voces se suma la de Ana, la estudiante que forma parte del CEUPO; ella sostiene lo siguiente: “es como que

<sup>11</sup> A través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, la escolarización en Argentina es obligatoria hasta el nivel secundario. El incremento de escuelas primarias y secundarias en zonas rurales permite que sus habitantes concluyan estos niveles y puedan continuar sus estudios superiores.

supuestamente venís acá, aprendés como podés y si aprendiste, bien, si no *lola*<sup>12</sup>... no creo que haya un acompañamiento pedagógico, hace falta” (Ana, 8 de noviembre de 2016). Los aportes recuperan el papel de los/as docentes universitarios/as y cómo a través de sus prácticas se legitiman relaciones de desigualdad. A partir de allí se perpetúa un ordenamiento social que afecta a quienes no tuvieron oportunidades o posibilidades de acceder a ciertas competencias educativas por ser o vivir en determinados contextos sociales y geográficos (Corica, 2012).

A su vez, sobre el lugar de procedencia existe un cúmulo de aspectos por los que los estudiantes indígenas y/o rurales atraviesan durante el proceso de formación. Este factor cristaliza o profundiza las relaciones de disparidad a partir de las configuraciones identitarias y de las posiciones que se le otorgan en el espacio universitario. La estudiante de Agronomía expresa dos situaciones por las que atravesaba:

...son re mal vistos [haciendo alusión a los/as estudiantes que provienen “del interior”]. Yo siento así, porque yo lo pasé. Vas a exponer y todos se te ríen. Y no sé con qué necesidad... eso a mí me dañó mucho... con qué necesidad si yo no conocía a nadie. O al menos respetar a las personas, escuchar. Pero sí, siento que somos muy mal vistos. Incluso ya lo veo como muy común, yo tengo a mi grupito que todos somos del interior y nos jodemos: “cuándo no los de Quebrachal hablando así”, y ya, bromas así (Liliana, 18 de noviembre de 2016).

En este fragmento podemos analizar, por un lado, que la pertenencia a un lugar de origen que no sea la ciudad conduce a las personas a transitar por situaciones de desigualdad y discriminación. El ingreso y la estadía de los/as jóvenes “del interior” en la educación

superior desencadena diversas miradas de la misma comunidad educativa. Las imágenes y las concepciones sobre esta población se refieren mayoritariamente a una visión dual, donde la marca étnica y el lugar de residencia actúan para delimitar pertenencias y diferenciaciones. Así, los y las estudiantes “del interior” son tipificados como rurales, pertenecientes a un grupo subalterno o sub-cultura (Ossola, 2015). Entonces, se pone de manifiesto uno de los condicionantes que opera sobre el alumnado que se moviliza espacialmente, el cual consiste en “procesos de autoexclusión que conducen a *estos miembros* a considerar este tipo de educación inaccesible y correspondiente a un grupo social y una forma de conocimientos que le son ajenos” (subrayado propio) (Ossola, 2010: 98).

Por otro lado, Liliana expresa ver como algo frecuente lo que transitó en su momento. Se apropia de esa situación y la traslada a su grupo de compañeros/as que comparten algo en común: “ser del interior”. Allí la connotación no es peyorativa, no daña, porque quien lo dice no es alguien que se posiciona en una relación de jerarquía y/o superioridad con el afán de legitimar diferenciaciones. Los/as jóvenes “del interior” se encuentran vinculados por redes de relaciones intensas. Con esto queremos significar que ellos/as establecen vínculos por las posiciones sociales que los atraviesan y que, a su vez, adquieren otros matices en los escenarios por donde transitan. Es decir, los unen las marcas de desigualdad que traen consigo y otras que adquieren en el lugar de llegada.

A partir de lo desarrollado hasta aquí podemos sostener que, en la UNSa, prevalece un modelo hegemónico de formación profesional (Rodríguez, 2020) que impone e invisibiliza formas de ser, sentir y estar por parte de los/as estudiantes indígenas y/o rurales, lo que incrementa la desigualdad de oportunidades. Con base en ello, resulta pertinente

<sup>12</sup> *Lola* es un modismo regional que resume “lo lamento” e implica una expresión de indiferencia. En este caso, la estudiante menciona que la universidad postula lógicas de trabajo que exigen ser aprendidas para no quedar fuera de ese ámbito.

problematizar el ingreso y la permanencia de grupos minoritarios a la educación superior universitaria no sólo desde cuestiones económicas, sino también a partir de los aspectos culturales y subjetivos que suceden al interior de las instituciones de altos estudios.

## ESTUDIAR PARA ¿SER?

Fidel Tubino (2012) afirma que el acceso a la educación superior universitaria se encuentra atravesada por el mito de que posibilita la oportunidad de que jóvenes y familias puedan “abrirse a un futuro promisorio en medio de una sociedad de restringidas oportunidades” (Tubino, 2012: 117). La búsqueda de una mejora socioeducativa es lo que alimenta y sustenta este ensueño social. La presencia de estudiantes indígenas y/o rurales en la UNSa es una expresión de ello. La apuesta por revertir condiciones económicas y sociales a nivel individual y para su comunidad los/as lleva a experimentar reconfiguraciones identitarias tanto en el escenario educativo como en sus lugares de origen. Su identidad se presenta de manera escindida según los espacios por donde transitan: urbano o rural. Es en estos contextos donde emergen “otras” formas de ser joven que entran en tensión en los contextos por donde se mueven.

A partir de las interacciones con Ana, Graciela, Elsa, Marcos y Liliana podemos sostener que ellas y ellos asumen una forma de ser y estar en el espacio universitario que se diferencia de la que tienen en su pueblo. Esto sucede por las miradas que coexisten tanto del escenario rural como urbano. Respecto a lo último, el desplazamiento que las y los jóvenes realizan hacia la ciudad para continuar sus estudios es percibido por miembros de su comunidad como un acto que no todos se animan a hacer. Así lo afirma Graciela: “muchos compañeros que se quedaron ahí no más... no se animaron a venir a Salta. No pudieron, no tenían esa cosa de decir: ‘bueno, me voy de Cafayate’, ‘me alejo de mis padres’,

‘no veo a mi familia’” (Graciela, 4 de noviembre de 2016).

Este testimonio contempla una mirada respecto de por qué algunos/as jóvenes optan por quedarse en su lugar de origen. Afirma que la decisión es individual y le atribuye algunas de las particularidades por las que atraviesa un/a joven fuera de su hogar. Sin embargo, después asevera que muchas de estas decisiones son fruto de las imágenes construidas que predominan en el pueblo acerca del escenario universitario. Los/as jóvenes entrevistados/as afirman que la educación en la universidad es concebida por los/as habitantes de los Valles Calchaquíes como una práctica social ajena y dificultosa. Los siguientes extractos dan cuenta de esto: “ellos [familiares y personas conocidas] lo ven como algo imposible. Una de mis hermanas intentó estudiar acá y a ella le fue muy difícil” (Liliana, 18 de noviembre de 2016); “la universidad allá es vista como algo súper difícil, que sólo van los que tienen promedio diez” (Graciela, 4 de noviembre de 2016); “...a la universidad se la ve como una inversión demasiado larga de tiempo para familias que no pueden costear eso” (Marcos, 15 de noviembre de 2016); “el que estudia en la universidad no se recibe en corto tiempo. En cambio, estudiar para policía, en un año ya estás con el uniforme y en dos años ya estás otra vez en el pueblo, trabajando” (Ana, 8 de noviembre de 2016). Como podemos observar, en estas declaraciones aparecen múltiples sentidos diversos respecto al ámbito universitario. Sobresalen, entre ellos, las experiencias de personas que han asistido a la universidad y su estadía no fue la esperada por distintas situaciones, particularmente por la competencia educativa que “exige” esta institución. Una de las aristas que se desprende de estos fragmentos se relaciona con los factores que inciden en la elección de las carreras, los cuales se encuentran delimitados por condiciones materiales o, principalmente, simbólicas.

De esta manera, la opción por una carrera específica se vincularía con los entramados

contextuales que ligan lo económico con lo sociocultural. Consideramos esto porque, en primera instancia, se opta por una formación en el nivel superior en atención a la disponibilidad de ciertos fondos monetarios y según el rédito económico que ella aportaría; en segundo lugar, la elección brinda u otorga un estado que permite a los sujetos correrse, en cierto sentido, del lugar en el que se hallaban anteriormente. Es así que, según Pierre Bourdieu (2006), el grado de libertad se modifica de manera considerable en tanto las potencialidades objetivas son definidas por el estatuto social y por sus condiciones materiales de existencia.

Este primer movimiento —la elección de una carrera— se vincula con otras decisiones, fundamentalmente con la continuidad o permanencia en el nivel superior. Por lo tanto, quienes han decidido continuar con sus estudios debieron enfrentarse con aquel primer dilema. Estudiar en la universidad se encuentra atravesada por ideas previas y expectativas que se esperan alcanzar, así como por la incertidumbre de no poder hacerlo en su totalidad. Estas proyecciones, según Corica (2012: 75) “no se dan en el vacío, los jóvenes no están aislados del contexto en el cual desarrollan sus expectativas. Los condicionantes sociales influyen en la mirada del futuro”. Es decir, las posibilidades de que los/as jóvenes indígenas y/o rurales puedan cumplir sus expectativas están restringidas en función del contexto en el cual se desenvuelven y en donde se encuentren situados.

En este marco, ser estudiante de la universidad implica formar parte de una minoría de jóvenes privilegiados/as que se beneficia de un conjunto de seguridades que refiere al presente y al porvenir (Corica, 2012). Marcos, estudiante de Historia, expresa lo siguiente:

La universidad tiene todavía ese estatus social de privilegio, digamos. Vos, si sos universitario, sin ni siquiera recibirte, ya tenés un estatus social un poquito más arriba. Eso sí se ve. Por ahí, vos cuando decís que estás estudiando en

la universidad, es como que ya sacás chapa, digamos; por lo menos me pasa a mí. Tenés ese estatus puesto, digamos... En la universidad aprendes y ves cosas que allá no existen, de entrada, es positivo. Te da un estatus y un privilegio. Yo siempre dije que la universidad sigue siendo un espacio de privilegio, porque la mayoría todavía no tiene acceso a esto (Marcos, 15 de noviembre de 2016).

La estadía de Marcos en la universidad hizo que reconociera ciertos posicionamientos identitarios y sociales sobre sí mismo por el hecho de habitar este escenario. Toma en referencia el acceso de conocimientos que le brinda la institución que le permite pensar y actuar de otro modo y los cuales se encuentran ausentes en su pueblo. El significado que él le otorga a estudiar en la universidad quiebra ciertas miradas individualistas y meritocráticas sobre la manera de alcanzar la “esperada” movilidad social.

En oposición, ve que las posibilidades que tiene, como estudiante universitario, son distintas a las de otros sujetos. A partir de ello, los escenarios educativos universitarios no sólo promueven otras maneras de ser y de vivir en ciertos contextos sociales y geográficos, sino que también ubican a los sujetos en una red de interacciones marcadas por la desigualdad de oportunidades. En esta situación, Marcos reflexiona sobre su lugar en el pueblo y sustenta sus percepciones a partir de una conciencia y un discurso acerca de la exclusión social, la igualdad o la desigualdad de oportunidades (Cuenca, 2012) que opera en los Valles Calchaquíes. De este modo, quienes estudian en la universidad comienzan a ser percibidos de manera distinta y empiezan a ocupar nuevas posiciones en las comunidades de origen. Esto genera tensiones y reagrupaciones de los espacios que los/as diferencian de jóvenes que no acceden a estos sitios.

Por su parte, los procesos identitarios de los/as estudiantes indígenas y/o rurales en el espacio educativo urbano se encuentran

redefinidos según las prácticas culturales del pueblo al que pertenecen, en contraste con las distintas relaciones globales contemporáneas que influyen en la vida de los sujetos (López Guerrero y García Álvarez, 2016). Ellos y ellas atraviesan instancias de confrontación y negociación en dicho proceso bajo determinadas dinámicas que son cambiantes y complejas. Respecto a esto, Liliana cuenta que, desde el momento que ingresó a la universidad, tuvo que transitar por diversas variaciones sociales y culturales:

Cuando yo vine acá era demasiada coya.<sup>13</sup> Hablaba muy feo, imagínate, me crié con mi abuela. Había términos que eran horribles y lo usaba. Acá llegué y me acuerdo patente, nunca me voy a olvidar que cuando tuve que exponer por primera vez en la UNSa, expuse y toda un aula se rio de mí por como yo hablaba. Te juro por Dios que se rieron de mí. Y yo bajaba la cabeza y ese trauma me duró mucho, todo ese año. No quería hablar con el profesor, le escribía en un papel expresándome. Y después tuve compañeros, amigos que me decían que no podía hacer eso y me comenzaron a educar (Liliana, 18 de noviembre de 2016).

Muchísimos cambios tuve que pasar: mi forma de hablar, mi forma de pensar. La forma de comer, porque te juro que no sabía comer como una persona decente... no sé, masticaba horrible, manejaba los cubiertos muy mal. Gracias a Dios y a la Virgen tengo mis amigos que son gay y me ayudaron muchísimo. Me decían que esto se maneja así y así, y la verdad que les agradezco un montón. Me gusta que me enseñen, por ahí me dicen “no se dice así, se dice así” y no me enojo por nada del mundo, por el contrario, me gusta. Era una cavernícola... Otro cambio fue en la forma de vestirme.

Antes andaba de alpargatitas, era bien paisana. Después comencé a cambiar, pero ya voy a volver a lo que yo era. La mayoría de mis amigas son bien copetonas, entonces yo iba así, toda sencillita y por ahí te discriminaban. Así que cambié, evolucioné (Liliana, 18 de noviembre de 2016).

Es posible problematizar cómo la joven enfrenta en el escenario universitario urbano lo que Jahel López Guerrero y Luis Fernando García Álvarez (2016) consideran “la paradoja de seguir reproduciendo sus grupos culturales, o abandonarlos ante la discriminación que enfrentan en la ciudad por su condición étnica” (López Guerrero y García Álvarez, 2016: 55). Esta situación es producto de los vínculos y las interacciones que pretenden “modelar” una forma de ser y actuar en las juventudes indígenas, pues ellos/ellas se relacionan con otros sujetos y espacios al desplazarse territorialmente. Sin embargo, abandonar las prácticas culturales de su comunidad no es una opción para Liliana. A partir de la apropiación de ciertos elementos culturales de la urbe, como la adquisición y el uso de cierta vestimenta y de las maneras de ser, pensar y actuar, podemos considerar que los/las jóvenes universitarios/as indígenas y/o rurales logran “camuflarse” dentro de las ciudades y la universidad. Estos modos de proceder les impiden ser marginados/as y excluidos/as, así como evitar procesos de discriminación y racismo (Llanos, 2019).

De este modo, esta población estudiantil lleva adelante prácticas de orden mixturizado que les permiten tener un anclaje de pertenencia en su lugar de origen y en el espacio urbano, lo que Llanos (2019) asume como prácticas de *rurbanidad* o de lo *rurbano*.<sup>14</sup> Estas identidades juveniles construyen nuevas

<sup>13</sup> Nuria Rodríguez sostiene que “hasta fines del siglo pasado, el término ‘coya’ o ‘kolla’ era utilizado en el noroeste argentino (NOA) como término despectivo, los kollas no sólo eran ‘indios’, sino que además eran ‘indios extranjeros’ de Bolivia (Álvarez Leguizamón, 2008). Estas ideas aún se encuentran vigentes en algunas expresiones empleadas por salteños y jujeños, tales como: ‘no seas coya’ o ‘es duro el coya’, aludiendo a terquedad o timidez como forma peyorativa” (Rodríguez, 2020: 116-117).

<sup>14</sup> El autor propone esta categoría analítica para “el registro y estudio de las continuidades, cambios, rupturas y transformaciones que operan en el contexto de sociedades en las que la diferenciación —categorial y empírica— entre lo

significaciones al habitar estos entornos. Es así que resulta necesario pensarlos a partir de los sentidos sociales que ellos/as mismos/as producen, así como concebirlos en y entre los discursos que circulan en torno suyo, los cuales, por definición, se encuentran inherente-mente abiertos, cambiantes e indefinidos.

Otro análisis que podemos hacer a partir del fragmento de Liliana tiene que ver con los sentidos que expone en relación a las prácticas culturales de origen que, en la esfera universitaria, la sitúan en una posición inferior con respecto a otros/as estudiantes. Si bien, las atribuciones culturales que describe se encuentran permeadas por cargas negativas y peyorativas, éstas son construcciones que toma de perspectivas externas a ella. Esta acción constituye una suerte de enmascaramiento para sortear los “modos racializados de clasificación social” (Urteaga, 2019: 70) que se desenvuelven en los ámbitos de la vida universitaria urbana. Por consiguiente, es posible reconocer múltiples y variadas experiencias de los/as jóvenes indígenas y/o rurales como estrategias para permanecer en la educación superior.

En un plano similar, Fidel Tubino (2012) ofrece otro marco interpretativo sobre la situación analizada. El autor considera que las significaciones sociales por las que se encuentran emplazadas el mundo rural y el académico alimentan que los/as estudiantes desarrollen “identidades plurales diatópicas”. Con ello se refiere a las transformaciones que suelen aparecer en la imagen que los/as estudiantes manejan de sí mismos/as por las nuevas funciones y afiliaciones que emergen con su desplazamiento territorial. De ahí que la experiencia de discriminación que Liliana refiere influye en su autoimagen y en la manera en cómo reacciona. Durante su estadía en la universidad, ella “acepta” las reglas del juego, afirma estar de acuerdo en que le enseñen a cambiar marcas de su pueblo. Sin embargo, problematiza sus cambios y “camuflajes” sólo

cuando está con compañeros/as indígenas y rurales. Es decir, con compañeros/as que comparten las mismas marcas étnicas.

Una situación semejante ocurre cuando regresa a su comunidad y comenta lo siguiente: “me trato de comportar de forma atontada para que ellos digan ‘mi hermana es una normal’. Me admiran un montón” (Liliana, 18 de noviembre de 2016). Aquí la estudiante no se siente parte de su pueblo y lo mismo le hacen sentir sus familiares. De igual modo sucede en el escenario universitario: ella tampoco es contemplada en igualdad de condiciones. Esto evidencia que los/as jóvenes indígenas y/o rurales “desarrollan identidades no sólo plurales, sino también ‘entrecruzadas’. No son parte ni de su mundo de origen ni del nuevo mundo en el que se encuentran, sino del ‘entre’ de los dos mundos” (Tubino, 2012: 123).

Las experiencias de este sector poblacional nos desafían a problematizar las prácticas y los discursos que operan en la educación superior universitaria impregnados por relaciones de desigualdad, racismo y exclusión. La diversidad contextual que aparece en estos espacios no debe ser forzada a la homologación de un ser y estar en la universidad, sino que debe habilitar espacios de re-existencias, de reafirmaciones identitarias y de reconocimientos de derechos y luchas por otros mundos posibles.

## CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del escrito abordamos cómo los/as jóvenes indígenas y/o rurales atraviesan múltiples y complejas reconfiguraciones identitarias que dependen de los lugares donde estén situados y de las relaciones sociales que existen y se construyen en los mismos. Según el escenario, la manera de percibirse y cómo se manifiestan se encuentran signados por diversos condicionantes: económicos, sociales, culturales y simbólicos. Todos ellos operan

---

rural y lo urbano expresa mixturas, hibridaciones y abigarramientos espacio-temporales que configuran nuevas geografías físicas y sociales” (Llanos, 2019: 20).

a través de mecanismos de desigualdad y/o diferenciación que tienden a colocarlos/as en situaciones en las que llevan adelante diversas dinámicas y re-definiciones.

Las condiciones de desigualdad y las experiencias que viven impulsan a los/as estudiantes a imaginar alternativas y formas de intervenir, convivir y transitar la universidad y el lugar de procedencia. Ellos/as se encuentran enlazados por las trayectorias familiares y personales previas, así como por las redes de amistades y apoyo construidas a lo largo de los estudios universitarios. Entonces, mientras se producen procesos de exclusión, al mismo tiempo se tejen redes en las que estos estudiantes establecen vínculos y desarrollan estrategias para permanecer en la universidad. Estas instancias habilitan y fortalecen ciertos capitales sociales y culturales que hacen posible su tránsito por la universidad, a diferencia de muchos/as otros/as jóvenes rurales e indígenas que no cuentan con éstos.

De tal modo, es posible pensarlos/as como actores complejos que se posicionan de una manera protagónica en distintos niveles, a partir de las múltiples desigualdades que los atraviesan. Es necesario poner el foco en esto

para continuar apostando en dar sentido a la pregunta de qué significa ser joven, indígena y/o rural en los tiempos que corren y, específicamente, en la Universidad Nacional de Salta.

La presencia de este sector de la población en dicho espacio nos debe permitir profundizar la problematización de los procesos de inclusión y democratización de la educación superior y develar cómo en determinadas situaciones esto es obstaculizado por lógicas y discursos que operan en función de, por un lado, la “calidad” de la formación que brinda, y por el otro, el “tipo” de estudiantes que alberga, todo lo cual engrana concepciones acerca de lo propio y lo cultural de unos/as pocos/as.

En definitiva, las voces recuperadas en este trabajo ilustran la naturaleza de los procesos internos que suceden en los/as estudiantes que se desplazan para acceder a estudios superiores universitarios. Las diversas instancias por las que transcurren deben ser consideradas ya que, a partir de la experiencia, es posible generar auténticas políticas de reconocimiento con las que se abran nuevos espacios que se alejen cada vez más de prácticas que impactan en la identidad de forma negativa.

## REFERENCIAS

- BEIRAS del Carril, Verónica, Macarena Ossola, María Eugenia Taruselli y Ana Carolina Hecht (2019), “Un mapeo de las juventudes indígenas en Argentina”, en Ana Carolina Hecht, Mariana García Palacios y Noelia Enriz (comps.), *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, pp. 11-20.
- BOURDIEU, Pierre (2006), *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- COLABELLA, Laura (2014), “Te vamos a ir a buscar... Un caso de brujería en los límites de la observación participante”, en Roxana Guber (comp.), *Prácticas etnográficas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 81-108.
- CORICA, Agustina (2012), “Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable”, *Última Década*, vol. 20, núm. 36, pp. 71-95.
- CORONEL Berrios, Franz Harold (2013), “Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela”, *Revista Integra Educativa*, vol. 6, núm. 1, pp. 13-42.
- CUENCA, Ricardo (2012), “¿Una ‘otra’ movilidad social? Una mirada desde la exclusión”, en Ricardo Cuenca (comp.), *Educación superior, movilidad social e identidad*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 93-116.
- GONZÁLEZ Cangas, Yanko (2003), “Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios”, *Nueva Antropología*, vol. 19, núm. 63, pp. 153-175.

- GUAYMAS, Álvaro (2018), "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones", en Daniel Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, Córdoba (Argentina), UNESCO-IESALC, pp. 37-62.
- KROFF, Laura (2011), "Los jóvenes mapuches en Argentina: entre el circuito punk y las recuperaciones de tierras", *Alteridades*, vol. 21, núm. 42, pp. 77-89.
- LLANOS Erazo, Daniel (2019), "Transformaciones en las prácticas identitarias de jóvenes indígenas en la Sierra Central del Ecuador", *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, vol. 28, núm. 2, pp. 19-29.
- LÓPEZ Guerrero, Jahel y Luis Fernando García Álvarez (2016), "La construcción de lo juvenil en las experiencias migratorias de mujeres y hombres indígenas en dos contextos metropolitanos en México", en Angélica García, Tania Cruz Salazar y Ramón Mena Farrera (coords.), *Género y juventudes*, México, El Colegio de la Frontera Sur, pp. 47-77.
- MANCINELLI, Gloria (2020), "Educación, plurilingüismo y territorialidad en las comunidades wichí del noreste salteño", *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 13, pp. 11-25. DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.913431>
- NÚÑEZ, Yamila (2017), "Estudiantes guaraníes, interculturalidad y educación superior en Misiones, Argentina", *Comparative Cultural Studies. European and Latin American Perspectives*, vol. 2, núm. 4, pp. 9-20.
- OSSOLA, María Macarena (2010), "Pueblos indígenas y educación superior: reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina)", *ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 8, pp. 87-105.
- OSSOLA, María Macarena (2015), *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*, Santiago del Estero, EDUNSE.
- OSSOLA, María Macarena, Gloria Mancianelli, Soledad Aliata y Ana Carolina Hecht (2019), "Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta", en Ana Carolina Hecht, Mariana García Palacios y Noelia Enriz (comps.), *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom wichí y mbyá-guaraní de Argentina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, pp. 21-36.
- PALADINO, Mariana, Yasmani Santana Colín, Víctor Humberto Soriano Gonzalo y Elisa Martina de los Ángeles Sulca (2020), "Reflexiones y experiencias compartidas en el estudio con jóvenes indígenas desde perspectivas y metodologías colaborativas. Algunas miradas desde Argentina, Brasil y México", *Educación superior e interculturalidades. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad*, núm. 3, Buenos Aires, CLACSO, pp. 71-83.
- PÉREZ Islas, José (2008), "Juventud: un concepto en disputa", en José Pérez Islas, Mónica Valdez González y María Herlinda Suárez Zozaya (coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, México, UNAM, pp. 9-33.
- PÉREZ Ruiz, Maya (2002) "Los jóvenes indígenas: ¿un nuevo campo de investigación?", *Diario de Campo*, núm. 43, pp. 44-48.
- PÉREZ Ruiz, Maya y Laura Valladares (2014), "Introducción. Historicidad y actualidad de las juventudes indígenas en América Latina", en Maya Pérez Ruiz y Laura Valladares (coords.), *Jóvenes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 9-33.
- REMORINI, Carolina y María Laura Palermo (2016), "Los míos... ¡todos asustados! Vulnerabilidad infantil y trayectorias de desarrollo en los Valles Calchaquíes Salteños", *Mitologías*, vol. 31, pp. 83-112.
- REMORINI, Carolina, Laura Teves, María Laura Palermo, Analía Jacob y Pilar Desperés (2019), "Acerca de la participación de niños y niñas en actividades de subsistencia. Estudio etnográfico en unidades domésticas rurales de Salta (Argentina)", *Runa*, vol. 40, núm. 2, pp. 293-312.
- RIVADENEIRA, Liz (2014), "Prácticas de jóvenes arrendatarios de la localidad de Angastaco", ponencia presentada en la IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina: "Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente", Villa Mercedes (Argentina), 4-6 de diciembre de 2014.
- RODRÍGUEZ, Nuria (2020), *Interculturalidad y universidad. Desarrollo, avances y perspectivas del proyecto de tutorías con estudiantes de pueblos originarios en la Universidad Nacional de Salta*, Tesis de Doctorado, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).
- ROSALES, Carla (2021), *Territorios juveniles rurales: resistencias y re-existencias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- ROSSO, Laura, Adriana Luján, Mirian Soto y Miguel Ángel Vilte (2018), "Ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad argentina: un análisis desde los sentidos dados por los sujetos, las estrategias y las condiciones materiales diversas", ponencia presentada en el 56° Congreso Internacional de Americanistas, Salamanca (España), julio de 2018.

- SABIO Collado, María (2013), “La ancestría diaguita, una filiación restituida”, *Revista de Pueblos y Culturas Originarias: Diálogos de Multiplicidades*, vol. 2, pp. 22-39.
- TUBINO, Fidel (2012), “La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina”, en Ricardo Cuenca (comp.), *Educación superior, movilidad social e identidad*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 117-132.
- URTEAGA Castro Pozo, Maritza (2010), “Género, clase y etnia. Los modos de ser joven”, en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE, pp. 15-51.
- URTEAGA Castro Pozo, Maritza (2019), “Desplazamientos teóricos y metodológicos en el conocimiento de lo juvenil en lo ético contemporáneo en México”, *Anuario Antropológico*, vol. 44, núm. 2, pp. 51-82. DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.3985>
- URTEAGA Castro Pozo, Maritza y Luis Fernando García Álvarez (2015), “Introducción”, *Cuicuilco*, vol. 22, núm. 62, Dossier: Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica, pp. 7-35.

# Violencias de género e intervenciones en la escuela en la serie *Merlí*

PAULA BELÉN MASTANDREA\* | MAR BINIMELIS-ADELL\*\* | GERARD COLL-PLANAS\*\*\* | DIANA MORENA-BALAGUER\*\*\*\* | IRENE CAMBRA-BADII\*\*\*\*\*

En el presente trabajo se analizan las violencias de género en el ámbito escolar a través de la serie catalana *Merlí* (2015-2018). Se realiza un análisis de contenido de las tres temporadas de la serie con el fin de describir sus tramas narrativas y estudiar cuáles son los imaginarios sociales que se muestran sobre las violencias de género y las intervenciones que hace la escuela para abordar estos episodios. Se identifican siete tramas de violencias de género, ejercidas por distintos miembros de la comunidad educativa, y un abordaje institucional tradicional, mayoritariamente individual y punitivo-correctivo. Solamente en un caso hay un enfoque preventivo. Se concluye que los imaginarios sociales presentes en la serie brindan una aproximación a lo que ocurre en la realidad escolar, por lo que *Merlí* se presenta como un recurso valioso para pensar actividades educativas con docentes y estudiantes para tratar las violencias de género.

*The following article analyzes gender violence in a school environment within the Catalan series Merlí (2015-2018). We analyzed the content of the series' three seasons so as to describe its plot and study which social archetypes show up in its gender violence and the school's interventions intended to address these episodes. We identified seven gender violence plots, carried out by different members of the education community. These were addressed via a traditional and institutional approach, mostly individually and punitively-correctively. Only one case shows a preventative approach. In conclusion, the social archetypes present in the series give us an approximation of what happens in the reality of school. Therefore Merlí constitutes a valuable resource to plan educational activities addressing gender violence with teachers and students.*

## Palabras clave

Violencia  
Violencia de género  
Diversidad  
Medios audiovisuales  
Papel de la escuela

## Keywords

Violence  
Gender violence  
Diversity  
Audiovisual media  
Role of school

Recepción: 8 de noviembre de 2021 | Aceptación: 5 de septiembre de 2022  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60946>

- \* Investigadora y docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Magíster en Psicología Educativa. Líneas de investigación: cine y series televisivas; psicología educativa; modelos sobre formación en ética profesional. CE: [pmastandrea@psi.uba.ar](mailto:pmastandrea@psi.uba.ar). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4177-0688>
- \*\* Profesora agregada y directora de la Unidad de Igualdad en la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (España). Doctora en Comunicación. Líneas de investigación: discriminación de grupos sociales y el papel de los medios de comunicación y el cine; interseccionalidad y género. CE: [mar.binimelis@uvic.cat](mailto:mar.binimelis@uvic.cat). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2746-4326>
- \*\*\* Profesor titular de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (España). Doctor en Sociología. Líneas de investigación: interseccionalidad; diversidad sexual; género. CE: [gerard.coll@uvic.cat](mailto:gerard.coll@uvic.cat). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2294-2707>
- \*\*\*\* Doctoranda en el Programa de Estudios de Género: Cultura, Sociedad y Política de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (España). Magíster en Estudios Internacionales sobre Medios, Poder y Diversidad. Líneas de investigación: violencias machistas en la comunicación, especialmente en el ámbito audiovisual y de las redes sociales. CE: [dianamorenalabaguer@gmail.com](mailto:dianamorenalabaguer@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4934-0439>
- \*\*\*\*\* Investigadora y docente de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (España). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: cine y series televisivas; bioética; innovación docente en el ámbito universitario. CE: [irene.cambra@uvic.cat](mailto:irene.cambra@uvic.cat). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1233-3243>

## INTRODUCCIÓN

Las violencias de género designan a un conjunto de violencias que se derivan del sistema patriarcal (Ibarra *et al.*, 2019). En contraste con la aproximación mayoritaria a la violencia de género que se centra en las agresiones en el marco de relaciones de parejas (o exparejas) heterosexuales, la denominación de violencias de género, en plural, es más amplia e incluye actos o amenazas que son perpetradas como resultado de normas o estereotipos de género, y reforzadas por dinámicas de poder desiguales (UNESCO-UNGEI, 2015).

Estas violencias de género se despliegan en diversos espacios y ámbitos, entre ellos, en los centros educativos. Esto comprende cualquier acción de ese tipo que ocurra y se geste en la escuela, que dificulte su finalidad educativa y lesione la integridad de alguna persona de la comunidad escolar, por lo que también incluye aquella que se produce entre docentes y entre las familias y docentes, así como entre docentes y directivos (Ayala-Carrillo, 2015; Pacheco-Salazar, 2018). Si bien las violencias de género en la escuela afectan a millones de estudiantes, gran parte de su magnitud y alcance permanecen ocultos. No existen datos comparables a nivel mundial sobre las diversas formas que adoptan estas violencias en la escuela, ya que la información de distintos países, e incluso de distintas zonas de un mismo país, es desigual e incompleta (UNESCO-UNGEI, 2015). En el caso de España, esto se observa en el hecho de que no existe un registro preciso sobre situaciones de violencias de género en los centros educativos, sin embargo, según algunas investigaciones (Blanco-Castilla y Cano-Galindo, 2019), 25 por ciento de estudiantes sufre alguna forma de violencia en las aulas.

Frente a un fenómeno de tal magnitud se debe de poner énfasis en contemplar los casos de violencia de género como problemas sociales y no meramente individuales. Esto implica propiciar abordajes institucionales en los cuales el conjunto de las personas que conforman la

comunidad escolar, particularmente la población adulta responsable de la escuela, articulen sus acciones de manera coherente y consistente (López y Valdéz, 2018). Es necesario que las escuelas abandonen un modelo punitivo o correctivo, que consiste en sancionar la conducta violenta a través de castigos, suspensiones y expulsiones, y adopten medidas preventivas a través de políticas de convivencia (Aroca Montolio *et al.*, 2015; López y Valdéz, 2018; Mora y Villalobos, 2019). Los enfoques preventivos han demostrado que, si bien su complejidad es mayor, los resultados son mejores, ya que impiden que las conductas violentas aparezcan o se reproduzcan (Carro y Gutiérrez, 2020).

En este contexto, el tratamiento que los audiovisuales de ficción hacen de las violencias de género es relevante dado el lugar prominente que ocupan entre las producciones culturales. Actualmente, dentro del marco de transformación en el consumo y producción de las narrativas audiovisuales, las series aparecen como un formato privilegiado (Raya *et al.*, 2018). Estas producciones devienen prismas para observar las dinámicas contemporáneas de los imaginarios sociales y tienen también la capacidad de proyectar e influir en los comportamientos sociales, al reproducir o transformar lógicas preexistentes (Binimelis-Adell, 2015; Gómez-Ponce, 2018). Esto se explica en tanto estos contenidos informan sobre la realidad social, al mismo tiempo que se constituyen como una caja de resonancia de lo que sucede en el mundo —lo que se ve— y de la parte invisible, inconfesable de la realidad social, vinculada al inconsciente colectivo y los imaginarios sociales —lo que no se ve— (Imbert, 2006).

El enfoque de este trabajo se basa, entonces, en considerar a las ficciones televisivas como fuentes importantes de información en tanto reflejan los imaginarios de la época. Si bien existen múltiples antecedentes sobre la representación de las violencias de género en las series (Cambra-Badii *et al.*, 2019; Garland *et al.*, 2018; Stuart Joy, 2019; Wakeman, 2018), la contextualización de este problema en el

espacio escolar no ha sido suficientemente abordada. Precisamente, el objetivo de este artículo es analizar cuáles son los imaginarios sociales sobre las violencias de género en la serie catalana *Merlí* (Montánchez, 2015-2018). En particular, nos interesa centrarnos en describir las violencias de género representadas en la serie y articularlas con los abordajes que se proponen desde el centro educativo para cada situación.

*Merlí* es una serie dirigida especialmente al público juvenil. Desarrolla su trama en torno a la vida de Merlí Bergeron, profesor de filosofía interpretado por Francesc Orella, y el vínculo que se produce con un grupo de estudiantes del Instituto Àngel Guimerà de Barcelona: “Los peripatéticos”. La serie fue muy bien recibida por la audiencia desde la primera temporada. El último capítulo, emitido en 2018, reunió a 620 mil espectadores en la televisión pública catalana (lo que equivale a un *share* de 22.2 por ciento) y 23 mil 700 usuarios en directo a través de la web de TV3 (Redacción AV451, 2018). El éxito de la serie, que en total superó el millón de espectadores, hizo que, a finales del 2016, la plataforma Netflix se interesara por el contenido y comprara los derechos para incluirla en su catálogo. Esto aumentó aún más su popularidad, especialmente en Latinoamérica (Piñeiro-Michel, 2018).

Encontramos antecedentes que han analizado el contenido de *Merlí* para realizar estudios lingüísticos (Martínez-Pérez, 2020), revisar la manera en que la sexualidad es tratada en la ficción (Alcalá-Anguiano *et al.*, 2018) o la representación del concepto de libertad que se plantea a partir de las clases de filosofía representadas en la serie (Pascoal y Novaes, 2019). Asimismo, otros estudios han indagado su utilidad como recurso didáctico (Leduc y Acosta, 2017) y su impacto social en relación con la valoración de la filosofía entre los adolescentes (Martínez-Cantos y Rodó-de-Zárate, 2020). Sin embargo, como se ha mencionado, no han

sido analizados los imaginarios sociales sobre las violencias de género en el marco del espacio escolar que proyecta la serie, tarea que resulta especialmente pertinente en el contexto actual, dada la trascendencia del audiovisual y las amplias repercusiones de este tipo de violencias.

## MARCO REFERENCIAL

Las violencias de género representan en la actualidad un grave problema que afecta a todos los países y a millones de personas, sobre todo a mujeres y niñas, aunque no exclusivamente. Pueden producirse en cualquiera de los ámbitos de la vida cotidiana y, aunque suele ser más frecuente en las relaciones familiares y de pareja, también pueden manifestarse en otros espacios sociales como el ámbito laboral o las instituciones escolares (Águila Gutiérrez *et al.*, 2016).

Estas violencias se presentan en formas diversas. Una clasificación posible sobre sus manifestaciones involucra a la violencia física, verbal, psicológica y sexual. En la violencia física se compromete la integridad de la persona al causarse daño o dolor en el cuerpo o en sus bienes personales; mientras que en los actos de violencia verbal se agrede mediante insultos; la violencia psicológica, por su parte, causa daño emocional y perturba el desarrollo personal; mientras que la violencia sexual causa daño a la integridad sexual. En ambos casos a menudo vienen acompañadas de manifestaciones físicas o verbales (Álvarez-García *et al.*, 2014; Olweus, 1998).

Todas estas manifestaciones de las violencias de género pueden producirse en las cinco dimensiones que adoptamos en este análisis para clasificar los imaginarios de violencias de género presentes en *Merlí* y que se recogen en la Tabla 1. En la segunda y tercera columna se presentan, a modo de descripción de dichas dimensiones, las normatividades que las configuran y las formas de opresión que implican (Coll-Planas *et al.*, 2020).

**Tabla 1. Clasificación de las violencias de género**

Dimensión de la violencia de género	Normatividades que configuran el estereotipo de género	Formas de opresión
Sexo	Clasificación de la corporalidad en las categorías de macho o hembra	Se niegan y patologizan las corporalidades de las personas intersexuales
Identidad de género	Correspondencia entre sexo e identidad de género	Se patologizan personas trans o no binarias
Posición de género	Se atribuye una posición de poder y privilegio a los hombres y lo masculino en contraposición a las mujeres y aquello femenino	Desigualdades de género Violencia machista
Expresión de género	Se asocian formas de expresión y de roles masculinos y femeninos a las personas identificadas como hombres y mujeres respectivamente	Se estigmatiza a las personas que no se adecuen a estas identificaciones
Orientación sexual	Se considera como norma a la heterosexualidad (y la supuesta complementariedad masculino/femenino)	Se discrimina a las personas no heterosexuales o no monosexuales

Fuente: Coll-Planas *et al.*, 2020.

La escuela en general —y el profesorado en particular— tienen un papel fundamental en la construcción social del género en tanto transmiten normas y valores que influyen en el imaginario social respecto de éste (Pinedo González *et al.*, 2018). Por tal motivo, las escuelas tienen un rol estratégico en la superación del sexismo y las violencias de género en la sociedad, en tanto que pueden potenciar y desarrollar en los estudiantes valores que favorezcan la educación en igualdad y, de igual modo, desarrollar programas educativos que contribuyan a eliminar prejuicios y estereotipos sexistas, prevenir y erradicar la violencia de género y promover la igualdad real y la no discriminación (Gallardo-López y Gallardo-Vázquez, 2019; Heras-Sevilla *et al.*, 2021).

Asimismo, es importante que el profesorado y los equipos directivos estén capacitados para detectar situaciones de desigualdad o incluso violencias entre los estudiantes dentro de las escuelas y prestar especial atención a situaciones encubiertas y sutiles que pasan fácilmente desapercibidas ante un análisis que no tenga en cuenta la perspectiva de género (Pinedo González *et al.*, 2018).

Este artículo se enfoca en analizar los imaginarios sociales en tanto significaciones

creadas por un colectivo, grupo o sociedad que producen organizaciones de sentido, concretizadas en las instituciones, la cultura, los sistemas simbólicos, mitos, creencias, concepciones y valores que constituyen la realidad y regulan las relaciones sociales. Estos imaginarios no sólo generan representaciones del mundo, sino que influyen en los comportamientos y emociones sociales (Castoriadis, 1975; 1997). Como hemos mencionado previamente, los audiovisuales de ficción producen, reelaboran y difunden imaginarios sociales, en tanto trazan cartografías cognitivas sobre el mundo y recogen, de maneras no lineales, elementos de su inconsciente político (Moguillansky, 2018). La representación audiovisual fabrica un mundo y un punto de vista sobre ese mundo puesto que propone temas, historias, asuntos, personas o cosas que se consideran pertinentes o anodinos, dignos de ser narrados o, por el contrario, ignorados (Aguilar, 2010; 2015).

En este sentido, el cine y las series se constituyen como recursos valiosos para reflexionar y conocer cómo se perciben ciertos aspectos de la realidad (Cuevas, 2020). Estas producciones encuentran una oportunidad en sus argumentos narrativos para atraer la atención de la audiencia sobre distintas temáticas que

pueden ser complejas de abordar a través de otros medios. Las imágenes tienen una gran importancia en la configuración de nuestro universo simbólico, imaginario y afectivo. La ficción audiovisual crea un mundo en el que todo parece justificado, coherente y real. Esto sucede porque el lenguaje audiovisual es fundamentalmente emotivo y resulta difícil oponer filtros racionales. Las nuevas generaciones se educan ante múltiples pantallas que brindan información, pero ésta es dispersa, deshilvanada, contradictoria, sobrecargada de emoción y, por lo mismo, interceptora de la reflexión. Por lo tanto, resulta central proponer una educación audiovisual que enseñe a leer críticamente y de manera autónoma estos materiales (Aguilar, 1996; 2010; 2015). El análisis de una ficción audiovisual no sólo permite conocer una obra concreta, sino que ofrece la posibilidad de racionalizar la información que se maneja en la narración al establecer correlaciones sociales para la comprensión de la vida cotidiana de forma innovadora y atractiva (Lozano *et al.*, 2018).

## METODOLOGÍA

La elección de la serie *Merlí* como estudio de caso único se basó en los siguientes criterios: 1) es una serie juvenil que tiene la mayoría de sus localizaciones en la institución educativa, donde transcurren la mayor parte de las historias; 2) es una serie que tiene tres temporadas completas y que ha terminado su narrativa central, lo cual permite analizarla como un corpus cerrado; 3) ha sido muy bien recibida por el público en España y Latinoamérica y ha llegado a altos niveles de audiencia, tanto en televisión como en Netflix, donde aún puede verse en forma *online*; 4) cuenta ya con un *background* de artículos especializados que permiten considerar su calidad y utilidad en términos académicos; y 5) luego de una exploración inicial se determinó que contenía un número suficiente de tramas que articulan violencias de género e intervenciones educativas, objeto de estudio de nuestra investigación.

La muestra estuvo conformada por todos los episodios de las tres temporadas de la serie, es decir, 40 episodios de aproximadamente 50 minutos de duración.

El enfoque de análisis fue eminentemente cualitativo, ya que nos interesó indagar en profundidad en las representaciones de los imaginarios sociales en las tramas de la serie que retrataran episodios de violencias de género. Un equipo de cuatro personas expertas en educación, género y medios audiovisuales llevó a cabo un análisis de contenido con este enfoque (Berelson, 1952). Se recogieron datos sobre las tramas narrativas de violencia de género ocurridas dentro de la institución educativa y los modos de abordaje institucional producidos por la escuela, de acuerdo con las categorías desarrolladas en el marco teórico.

Se categorizaron las violencias de género a partir de las dimensiones recogidas en la Tabla 1: sexo, identidad de género, posición de género, expresión de género y orientación sexual. Para el abordaje institucional se consideraron dos dimensiones: destinatario de la intervención (individual u organizacional) y modalidad de abordaje (punitivo, correctivo o preventivo).

Cada episodio fue revisado en forma independiente y los datos se resumieron en la Tabla 2, con el fin de analizar resultados cuantitativos y cualitativos a partir del esquema de codificación (Marradi *et al.*, 2018). Para armonizar los criterios de codificación se realizó un estudio piloto sobre los primeros cinco episodios de la primera temporada y se llevaron a cabo tres sesiones de entrenamiento de dos horas. Posteriormente, los episodios restantes se analizaron uno a uno: después de cada análisis de un episodio se verificó la codificación, se discutió el esquema de codificación y se llegó a un consenso para facilitar la comprensión y el trabajo futuro. Para interpretar el sentido latente de estos aspectos manifiestos (Berelson, 1952), el material se clasificó en categorías integradas (Finfgeld-Connet, 2014). Para garantizar la validez y confiabilidad, así

como disminuir los sesgos interpretativos de cada investigador, el análisis incluyó sucesivas revisiones de los demás integrantes del equipo (Cresswell, 2009).

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

Se identificaron siete tramas sobre violencias de género en el centro educativo (Tabla 2) que se dirigen especialmente a estudiantes mujeres

cis,<sup>1</sup> y en menor medida a estudiantes hombres cis, homo y bisexuales. En un único caso la destinataria de la violencia es una profesora trans. En cuanto al lugar que ocupan estos personajes en la trama, en seis de las situaciones se trata de personajes protagónicos de la serie a partir de los cuales se desarrollan múltiples tramas. Por el contrario, en el caso de la profesora trans se trata de un personaje que se presenta por primera vez en la trama para dar

Tabla 2. Tramas de violencias de género identificadas en la serie *Merlí*

Nº de trama	Principales personajes implicados, temporada y episodios de la serie	Breve descripción	Dimensión implicada en la violencia de género	Abordaje institucional
1	Tania - Pol (1x04, 3x08)	Una estudiante recibe insultos y burlas por parte de sus compañeros porque la consideran excedida de peso. Uno de ellos dice que nunca tendría una relación sexual con ella porque “lo aplastaría”.	Posición de género	Ausente
2	Berta - Coralina (2x03, 2x04, 2x05)	Una profesora critica reiteradamente el modo de vestir de una estudiante por considerarlo provocativo y no apropiado para el ámbito educativo. Acusa a la joven de no hacerse respetar por sus compañeros y la hostiga en público y en privado.	Posición de género / expresión de género	Ausente
3	Mónica (1x08)	Se viraliza un video íntimo de una estudiante bailando sin ropa, grabado cuando la joven tenía 14 años y su novio 18. La joven recibe críticas de sus compañeros por haber permitido que la grabaran de esa manera.	Posición de género	<i>Intervención individual.</i> <i>Abordaje correctivo:</i> El director, Toni, habla en todos los cursos indicando que no se permitirá la viralización de estos videos y que hablarán con sus familias. El docente de filosofía conversa con la joven y pide en su clase a los estudiantes que se disculpen por haber compartido el video. Algunos de ellos se sacan las camisetas en clase para solidarizarse con la joven. <i>Intervención individual.</i> <i>Abordaje preventivo:</i> El docente de filosofía aborda el tema en una clase sobre la era de las pantallas.

<sup>1</sup> Cis: persona que se identifica con el género asignado al nacer en función de su sexo.

Tabla 2. Tramas de violencias de género identificadas en la serie *Merlí* (continuación)

Nº de trama	Principales personajes implicados, temporada y episodios de la serie	Breve descripción	Dimensión implicada en la violencia de género	Abordaje institucional
4	Joan - Mónica - Gerard (2x08, 2x10)	Un estudiante manifiesta celos a su pareja respecto de su amistad con otro estudiante y las salidas que ella hace sin él. Los dos hombres discuten y llegan a peleas físicas. Ella termina la relación de pareja. Cuando, tiempo más tarde, discuten sobre esto fuera de la escuela, su expareja le grita y ella le pega una bofetada.	Posición de género	<i>Intervención individual.</i> <i>Abordaje punitivo-correctivo:</i> La intervención docente surge a raíz de una pelea física entre los dos hombres dentro del ámbito educativo. El docente frena la pelea y, aprovechando que las familias de los estudiantes estaban en la institución, les informa sobre lo ocurrido.
5	Bruno - Pol (1x03, 1x04, 1x09, 1x10)	Bruno, uno de los estudiantes de la clase, oculta su orientación sexual. Cuando uno de sus amigos, Pol, se queda a dormir en su casa, lo acaricia y éste se molesta, rechazando en adelante su compañía. Bruno, desencajado, discute con su mejor amiga, y ésta le dice: "eres un marica reprimido". Posteriormente, Bruno y Pol mantienen relaciones sexuales, pero Pol decide tomar distancia y le dice que eso no ha significado nada y que lo hizo porque le producía "morbo".	Orientación sexual	<i>Ausente:</i> Si bien las situaciones de violencia (insultos) ocurren dentro de la institución educativa, los docentes no están presentes y nadie interviene.
6	Óliver (1x11, 1x12)	Óliver es un nuevo estudiante y en su presentación comunica al resto de sus compañeros que es gay. Dos compañeros comienzan a burlarse de él por su forma de hablar y gesticular, ya que les parece "afeminado". En otra ocasión un compañero le dice "marica" de forma despectiva.	Orientación sexual	<i>Intervención individual.</i> <i>Abordaje punitivo-correctivo:</i> El docente de filosofía llama la atención a estos jóvenes y les hace disculparse con su compañero. Dice que será inflexible al no tolerar esas actitudes en clase.
7	Quima - Coralina - Merlí (2x07)	Se incorpora Quima, una docente trans al instituto para realizar una suplencia. La directora, Coralina, no aprueba su transexualidad, sanciona la apariencia de la docente, se refiere a ella con el nombre oficial (masculino) y acelera el retorno de la docente titular.	Identidad de género	<i>Intervención individual.</i> <i>Abordaje correctivo:</i> El docente de filosofía organiza con los estudiantes un partido de fútbol en apoyo de Quima, con la consigna de que los hombres deben ir vestidos con prendas "femeninas" y las mujeres con ropa "masculina".

Fuente: elaboración propia.

lugar al conflicto sobre su identidad de género. Su participación consiste en este único episodio de la segunda temporada y en pocos episodios de la tercera temporada, donde regresa en un rol secundario hacia el final de la serie.

Es interesante remarcar que dos tramas de violencias se desarrollan en un único episodio y que constituyen el conflicto central del mismo (tramas 3 y 7), mientras que las cinco tramas restantes se suceden en varios episodios de la serie. Por otra parte, las distintas tramas incluyen situaciones de violencia que se producen una única vez (tramas 1 y 6) y situaciones de violencia que se reiteran en distintos episodios de la serie, con los mismos personajes (tramas 2 y 4). En el caso de las tramas 3, 5 y 7 podemos ver una combinación entre hechos aislados y violencias sostenidas en el tiempo. Como se puede apreciar, no se observa una correlación entre la dimensión implicada en la violencia de género y la forma narrativa que le da la serie.

Es necesario mencionar que en cada trama pueden encontrarse distintas dimensiones de las violencias de género, ya que consisten en situaciones complejas que pueden analizarse desde múltiples perspectivas. Con base en estas complejidades, las violencias de género presentes en la serie contemplan las siguientes dimensiones: cuatro tramas involucran violencia en relación con la posición de género; una trata la expresión de género, otras dos la orientación sexual y una la identidad de género. No se registraron tramas que aborden la dimensión del sexo en las violencias de género.

En cuanto al abordaje institucional, en cuatro tramas se produce una intervención individual, es decir, motivada por uno o varios miembros de la institución, sin articulación entre sí o con otros agentes educativos. En tres tramas no se observa ningún tipo de abordaje institucional. Asimismo, en cuatro tramas se registra una modalidad de abordaje punitiva-correctiva de la violencia y en una de ellas hay, además, un abordaje de enfoque preventivo. Es interesante señalar que, aparte de una intervención realizada por el director de

la institución, Toni, el resto de las intervenciones tienen como protagonista al propio Merlí.

En el siguiente apartado se discuten las tramas seleccionadas en función de la/las dimensiones de género que implican y se ponen en relación con el abordaje institucional cuando éste se produce.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados presentados a partir del análisis de contenido de las tramas de *Merlí*, comprendemos que las violencias de género se encuentran ampliamente representadas en la serie.

### *Posición de género: el resguardo de “lo femenino”*

En la mayor parte de las tramas sobre violencias de género retratadas en *Merlí*, la violencia se ejerce en torno a la posición de género. Encontramos aquí que los imaginarios responden al control sobre el cuerpo de la mujer en sentido amplio. Se trata de una violencia machista, perpetrada tanto por hombres como por mujeres, que pone de manifiesto las desigualdades a las que se somete al género femenino y la reducción de pensar a una mujer solamente en relación con su cuerpo —lo que se conoce como objetivización sexual— (Bartky, 1990; Fredrickson y Roberts, 1997).

En la trama 1, el argumento central es la gordofobia. Tania es la única de sus compañeras que no ha mantenido aún relaciones sexuales —hecho que la atormenta especialmente— y su peso corporal es utilizado como una característica para presentarla como poco atractiva para sus compañeros. Esto se condice con el hecho de que las mujeres deben someterse a un aspecto que el patriarcado exige con el fin de contentar y satisfacer los deseos masculinos, reduciéndolas a un objeto sexual. El ideal normativo del cuerpo perfecto, propuesto por los medios y la publicidad, resulta una meta ilusoria e inalcanzable, por lo cual la apariencia física de las mujeres es

sometida a un juicio constante (Balseca, 2018). La “solución” que presenta la serie a la trama es vincular a Tania sexo-afectivamente con Pol —quien, de hecho, es el estudiante más deseado por sus compañeros y compañeras— y que en el pasado se ha burlado de ella con la intención de negar que estaba enamorado de una joven con un cuerpo no normativo. La joven se presenta de pronto como una gran privilegiada; no sólo no vuelve a recibir comentarios sobre su aspecto físico, sino que todas sus preocupaciones y malestares sobre el tema desaparecen frente al nuevo amor. Esto reproduce la idea de que es a partir del vínculo con un hombre que una mujer puede sentirse completa. Este vínculo aparece en la trama como un trampolín para la joven, quien de pronto se presenta empoderada y deseable para otros compañeros.

En la trama 2, otra de las jóvenes es objeto de violencia por su apariencia, aunque en este caso Berta es violentada por otra mujer que, siendo su profesora y con la excusa de advertirle sobre ser considerada como un objeto de deseo para el género masculino, ejerce control sobre su cuerpo. Este control de Coralina queda ligado a la expresión de género al despreciar y culpabilizar a la adolescente por su modo de vestir y por las reacciones de los hombres (Pacheco-Salazar, 2018), mediante la expresión del binomio “virgen-puta” como lo aceptable y lo inaceptable (Lagarde, 2015), particularmente en las escenas donde señala el escote de sus camisetas como adecuado o inadecuado.

El discurso de Coralina es engañoso, ya que se enfoca en culpabilizar a Berta por las reacciones de los hombres a partir de cómo va vestida (Pacheco-Salazar, 2018). La gravedad del hecho es aún mayor si consideramos que la docente hace uso de su jerarquía y poder para descalificar constantemente a la joven. Este abuso de autoridad se encuentra claramente en el hecho de que la docente nombra a la joven como *Roberta*, suponiendo que es su nombre completo y desoyendo los señalamientos que ésta le hace al respecto. Esta

asimetría responde a que Coralina se considera como una mujer garante de los valores patriarcales y, por lo tanto, ubicada en un lugar de superioridad respecto a aquellas otras mujeres que no se ajustan al rol tradicional femenino (Villanueva y Adam, 2020).

En el caso de la trama 3, el foco de la serie está principalmente puesto en si es justa o no la culpabilización de la joven por permitir que la graben con un video íntimo, y no en el accionar violento de su expareja, quien difunde las imágenes (Bonavitta y De Garay-Hernández, 2019). Mónica es considerada desde el inicio como una joven que parece mayor y más madura que sus compañeras, argumento que distintos personajes utilizan para señalar, una y otra vez, que ella debería haber sido más cuidadosa y anticipar que algo así podría ocurrir al consentir ser filmada.

De esta forma, se pierde de vista que el consentimiento corresponde a situaciones específicas y es también reversible. El consentimiento es parte y garante del ejercicio del derecho a la libertad sexual, ya que involucra la integridad corporal, el control sobre el propio cuerpo, la autodeterminación y el placer sexual. No obstante, desde la pretensión jurídica formal y universal muchas veces esto es utilizado para descargar total responsabilidad en quien “autoriza”, sin considerar las acciones de quien recibe, pide o vulnera el consentimiento (Pérez Hernández, 2016). Además, el hecho de que Mónica sea menor y su pareja mayor de edad es un elemento fundamental para considerar que, aunque hubiera consentido la situación, se trata de una clara vulneración de sus derechos que permite analizar las relaciones de poder que se encuentran detrás del consentimiento.

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) tienen un innegable impacto en la sociedad actual y son ampliamente utilizadas por los adolescentes. A pesar de sus considerables ventajas, estas herramientas pueden utilizarse también para ejercer control y comportamientos abusivos hacia la pareja o expareja, principalmente desde hombres hacia mujeres

(Rodríguez-Domínguez *et al.*, 2018). *Merlí* ofrece un claro posicionamiento al centrar la historia en Mónica y no en quienes difunden el video. Rita Segato (2018) postula que en toda agresión de género se cruzan dos ejes de interlocución: un eje vertical, desde el agresor hacia el/la agredido/a y un eje horizontal que corresponde a la interlocución entre el agresor y sus pares. Desde esta perspectiva, el exnovio de Mónica busca castigarla por su desacato con el orden patriarcal, pero también dedica la exhibición de la toma de posición y el acto de control sobre su cuerpo a sus pares. A su vez, los compañeros de Mónica reproducen el “pacto entre caballeros” al viralizar el video sin sancionar o cuestionar a quien lo difunde.

En la trama 4 la violencia se produce porque Joan, siendo pareja de Mónica, considera que ella no se comporta de la forma en que debería “por ser su novia” y que no es apropiado que mantenga un vínculo de cercanía con Gerard. Joan representa, así, lo que se conoce como el “mito de los celos”, a partir del cual se considera que los celos son parte del verdadero amor y se los utiliza como medio para justificar conductas injustas, egoístas, represivas o violentas (Ferrer-Pérez *et al.*, 2010), como cuando el joven se enoja con Mónica porque ella decide reunirse con sus amigas sin invitarlo, o le reclama que no pasan suficiente tiempo juntos. En concordancia con la trama anterior, uno de los recursos que el joven utiliza para controlar y manipular a Mónica es revisar las conversaciones que mantiene con Gerard en el teléfono móvil, lo cual implica otro modo de ciberagresión hacia la pareja. De esta forma, Joan representa los efectos de la crianza bajo el modelo patriarcal, en tanto sus padres son representados como una pareja en donde el padre tiene el poder de decisión final sobre cada situación, y aunque Joan manifieste algunos procesos de rebeldía adolescente, tiende a parecerse a él continuamente. A su vez, se remarca la supuesta incontrolabilidad de los celos o la envidia bajo la justificación del amor, tanto en la relación filial

como de pareja. Llama la atención que la serie se enfoque más en Joan que en Mónica, dado que se menciona brevemente que ella ya había sufrido abusos con su anterior pareja, pero no se detalla el impacto subjetivo que tienen estas situaciones y su personaje tampoco se desarrolla más allá de la trama amorosa que la vincula con esos dos personajes.

Es interesante destacar que, en todas las tramas de la dimensión de posición de género, el imaginario social muestra que las mujeres aparecen como subordinadas a los hombres: necesitan su validación respecto de la posibilidad de sentirse apreciadas, como en el caso de Tania; cosificadas, como en el caso de Berta; o directamente como objetos sexuales para su recreación, como a partir de la situación del video de Mónica. Esta subordinación las deja en un rol de víctimas a merced de las miradas o las acciones machistas, que no sólo son llevadas a cabo por hombres, como en el caso de las críticas de Coralina hacia Berta. Aun cuando se pueden vislumbrar espacios o acciones de resistencia (como la renuencia de Mónica a sentirse culpable por haber grabado el video, o la conducta violenta de Tania al estrellarle un pastel en la cara a su objeto amoroso, que se burla de ella delante de otros compañeros), la serie insiste con el imaginario de dominación machista.

### *Orientación sexual y expresión de género: más allá de las etiquetas del “armario” o la “pluma”*

Respecto a las tramas en donde la violencia se produce por la orientación sexual y expresión de género de los personajes involucrados, la serie muestra matices interesantes. En la trama 5 aparece el primer personaje masculino que muestra un deseo hacia personas del mismo sexo. Bruno es presentado con una expresión de género masculina: el hecho de recibir clases de ballet es el único elemento que transgrede esta expresión normativa. La serie rompe el estereotipo del gay afeminado (Llamas y Vidarte, 2001), pero cabría el riesgo de promover una imagen de que la homosexualidad fuera

aceptable en la medida en que no haya una ruptura de la expresión de género normativa. Este riesgo se sortea con la llegada de Óliver, que se define como gay y que tiene “pluma”, es decir, una expresión de género no normativa, de la que no se esconde ni avergüenza. Por su parte, un tercer personaje, Pol, consolida a lo largo de la serie el deseo hacia chicos y chicas y renuncia a cualquier etiqueta, incluso la de bisexual; no obstante, su expresión de género permanece como normativa sin ninguna excepción.

De los tres personajes, es Óliver quien recibe la mayor cantidad de insultos homofóbicos (trama 6), por lo que la serie muestra que la expresión de género no normativa, entendida como indicador de homosexualidad, es lo que activa la homofobia (Coll-Planas *et al.*, 2009). A su vez, la orientación sexual no normativa con expresión de género normativa permite la invisibilidad/*passing* (en el caso de Pol, con su resistencia a identificarse con la etiqueta identitaria que le daría la homosexualidad) o una mayor aceptación (en el caso de Bruno).

Es interesante notar que en la primera temporada Bruno tiene muchas dificultades en compartir su orientación sexual: cuando Óliver llega y la explícita abiertamente, Bruno la niega, rechaza estar con Óliver e incluso lo maltrata verbalmente por su orientación sexual. Con ello se explicita la posibilidad de que las personas se encuentren en posiciones de opresor y oprimido simultáneamente (Coll-Planas y Solà-Morales, 2019). Esta dificultad se observa también en el caso de Pol, ya que el deseo del personaje hacia chicos y chicas es vivido de forma diferente: mientras que el segundo es público, el primero es vivido a escondidas y no es hasta el último capítulo de la última temporada que el personaje muestra públicamente su vínculo afectivo-sexual con Bruno. De esta forma, se muestra que este deseo hacia personas del mismo u otro sexo no tiene el mismo reconocimiento social y que la homofobia se traduce en la necesidad de esconder una parte de este deseo (Butler, 2001).

Por último, resulta interesante que, teniendo estos tres personajes masculinos, en la serie no esté presente la diversidad sobre la orientación sexual de los personajes femeninos con lesbianas o bisexuales. En el episodio 2x05 dos compañeras se besan, pero esto es presentado como una exploración sexual puntual entre adolescentes heterosexuales. El imaginario social sobre la orientación sexual y la expresión de género insiste en una visión que refuerza las identidades heteropatriarcales con respecto a los personajes femeninos. Sin embargo, también permite negociar nuevas significaciones respecto de la bisexualidad o la homosexualidad masculina.

### *Identidad de género: una docente no arquetípica*

La trama 7 se inicia cuando Quima, una docente transexual, se incorpora al instituto para sustituir a otra profesora, temporalmente de baja. Desde el primer momento se presenta una situación que muestra articulaciones entre la identidad de género y la violencia institucional: el departamento envió al instituto la documentación de la docente con un nombre masculino. En esta temporada Coralina se ha convertido en la directora del centro educativo, reemplazando al director anterior. Desde su posición, se escuda en este hecho para oponerse a la profesora y pedirle que no vaya a trabajar “vestido de mujer”, ya que en su documentación figura un nombre masculino. Esto da cuenta de las dificultades burocráticas que el cambio de la documentación legal de las personas trans puede generar en sus vidas, y con ello dificultar su transición de género en espacios públicos como, en este caso, el laboral (Couch *et al.*, 2007; Coll-Planas y Missé, 2018). Por otro lado, al concretarse el rechazo hacia la persona transgénero, principalmente por parte de la directora, por extensión se construye un discurso que muestra a la institución educativa como no respetuosa.

Coralina encarna la posición transfóbica al mostrar abiertamente sus prejuicios y una

visión estereotipada. Esto último se concreta cuando afirma que tener una profesora transgénero no es positivo para los estudiantes. Aunque no argumenta su postura, se siente con la legitimidad de enunciarla, lo que es una forma de insistir en el cumplimiento de los valores normativos asociados a hombre/mujer y masculino/femenino. Esto implica plantear la transexualidad como algo no natural y que entronca con estereotipos patologizadores que deslegitiman al colectivo al considerarles, por ejemplo, mentalmente inestables (Howansky *et al.*, 2019).

La relación Quima-Merlí es más compleja en este sentido, pero también permite observar el modo en el que operan distintos estereotipos. Merlí apoya desde el primer momento a Quima. Ambos establecen rápidamente conexiones al ser personajes marginados en la institución por distintos motivos en cada caso. Sin embargo, el posicionamiento de Merlí en favor de la nueva profesora abona el enfrentamiento que éste tiene con la dirección; representan formas muy distintas de entender la educación y los valores sociales vinculados a ella. Sin embargo, Quima no quiere ser terreno de batalla en esta disputa y cuestiona en diversas ocasiones a Merlí: le acusa de ser igual que la directora y verla, simplemente, como “un hombre disfrazado de mujer” igual que hace aquélla. Así, al personaje de Quima se le da espacio —en términos narrativos— para expresar su subjetividad y complejizar la representación de una persona trans cuando cuestiona la naturaleza de la empatía inicial de Merlí hacia ella al criticar el modo en que la defiende ante la institución. En esta línea, en un primer momento, Quima tampoco recibe bien el acto público en su apoyo organizado por Merlí en el que los estudiantes hombres se visten de mujeres y las mujeres lo hacen con ropa tradicionalmente masculina. Quima le hace saber a Merlí que le parece denigrante y estereotipado; sin embargo, finalmente, acepta lo que de solidario hay en él y participa.

El acto se representa audiovisualmente como un momento emotivo, y lo mismo ocurre con el episodio que muestra el viaje de estudios en el que ambos docentes acompañan a los alumnos a un alojamiento rural. El tiempo que pasan allí se muestra como un paréntesis de libertad para todos y permite a los jóvenes estudiantes (y a los espectadores de la serie) conocer un poco más a Quima. Tanto las reacciones de Quima al cuestionar a Merlí, como la emotividad con que se representan ambas situaciones mencionadas, permiten que el discurso evite estereotipos y se aliente a una conexión emocional entre la representación transgénero de Quima y la audiencia.

El discurso que construye la serie se inscribe en una línea crítica de la representación de personas transgénero que permite crear imaginarios sociales más diversos sobre qué significa ser transgénero (Phillips, 2006; Platero-Méndez, 2014), sobre todo al presentar a un personaje que rompe con los arquetipos habituales de representación de mujeres transgénero. Estos arquetipos, propuestos por Julia Serano (2007), son “la impostora”, que se muestra como una “mujer auténtica”, lo que se percibe como una suerte de estafa o treta por parte de las personas cis de su entorno; y “la patética”, aquélla cuyas representaciones dejan ver en todo momento que se trata de una persona trans, a menudo representadas de forma grotesca y como objeto de burlas. La representación de Quima elude ambos arquetipos; no se somete a una operación de cambio de género, con lo que su expresión de género no es estereotípica como “impostora”, y no se la presenta en ningún momento como ridícula o risible, con lo cual sortea el segundo arquetipo y los estereotipos asociados a éste cuando se reivindica como mujer trans desde su particular expresión de género. En definitiva, en esta trama se ve cómo se puede sumar un personaje trans a una serie juvenil desde un discurso que resignifique estereotipos de género.

### *Abordaje institucional de las violencias de género*

Llama la atención que en tres tramas de la serie *Merlí*, la institución educativa no realice ninguna intervención, e incluso no perciba las situaciones de violencia. Dos de estas tramas se refieren a violencias por posición de género. Lo mismo sucede en la trama de Bruno y Pol con respecto a los insultos sobre la orientación sexual. Como hemos señalado, en las cuatro tramas en las que sí se produce una intervención desde la escuela, ésta es individual y punitiva-correctiva. Sólo en una trama se incluye además un enfoque preventivo, pero no existen acciones articuladas entre distintos miembros de la comunidad educativa. A su vez, la propia institución educativa aparece en algunas tramas como fuente de la violencia, encarnado principalmente en el personaje de Coralina, su directora.

Esta combinación, entre la ausencia de intervención institucional y la predominancia de intervenciones individuales de tipo punitivo-correctivas, dan cuenta de imaginarios que se sustentan en modelos tradicionales de intervención sobre la violencia. Si bien esto no se ajusta a lo que actualmente promueven los distintos organismos internacionales, aún forma parte de la realidad de muchas escuelas (López y Valdéz, 2018; Mora y Villalobos, 2019). Además, la ausencia de intervención representada en la serie puede estar vinculada a que la violencia cobra con frecuencia modalidades que dificultan considerarla como tal, ya que se ejercen de formas sutiles o se han naturalizado a través de su cotidianidad, lo cual da como resultado que no reciban la atención debida (Mingo, 2010; Mingo y Moreno, 2015).

La figura principal en donde recaen las pocas intervenciones sobre la violencia que presenta la serie es justamente su protagonista, Merlí. Esto refuerza el imaginario del abordaje individual de las violencias y nos pone sobre aviso acerca del tipo de imaginarios asociados con este personaje en particular. Caracterizado como un profesor irreverente,

que desafía el poder institucional, Merlí genera devoción en sus estudiantes y en algunos colegas. Sin embargo, el personaje también es visto como paternalista y dominante, en torno a lo cual existe un cierto debate social (por ejemplo, Marín, 2018). En las tramas de Quima y el video de Mónica, Merlí parece actuar para salvar y aconsejar a las dos mujeres, y no desde su rol profesional como colega o como docente. Esto es algo que Quima le señala en sus primeros intercambios, ya que Merlí quiere preparar a los estudiantes para su llegada y ella le reclama que no necesita de su ayuda. A su vez, el partido de fútbol que organiza en defensa de Quima parece estar motivado por su enemistad con Coralina y su necesidad de mostrarse rebelde y desafiante frente a la autoridad.

Finalmente, a pesar de que Merlí se presenta como confidente de sus estudiantes a lo largo de la serie, en varias de las tramas sobre violencias de género observamos que estos jóvenes no encuentran ni en Merlí ni en ningún otro adulto de la institución educativa un referente a quien acudir. Este imaginario se da también en aquellas tramas que tienen como protagonista a Coralina. Llama la atención la ausencia de una intervención posible frente al abuso de poder de la directora. Si bien en el caso de Quima se hace mención a las autoridades educativas, finalmente no se produce ninguna intervención desde este organismo y el conflicto permanece puertas adentro del instituto.

La serie presenta a Coralina como garante y reivindicadora del sistema patriarcal. No obstante, el resto de los personajes pone de manifiesto mecanismos violentos cotidianos que dan cuenta, en forma más o menos explícita, de la tensión presente en la sociedad actual vinculada al quiebre de lo normativo y al respeto por las diversidades de género.

En relación con las tensiones sociales que refleja la serie, si bien cabe destacar la poca diversidad étnica-racial de los personajes, futuros estudios pueden abordar las violencias de género —o incluso las violencias en general— que tienen

lugar en el centro educativo de *Merlí* con base en los diferentes ejes de desigualdad desde un enfoque interseccional. Cabría evaluar dichas violencias en su intersección con otros ejes de desigualdad, como pueden ser la clase social o la edad.

Específicamente, en lo que a la diversidad de género y sexual de los estudiantes se refiere, diferentes autores han señalado la necesidad de que los diseños de programas educativos y de formación de futuros docentes incluyan enfoques que la incorporen (Heras-Sevilla *et al.*, 2021; Kellinger, 2019). Esto puede hacerse a través de la inclusión de este tipo de audiovisuales en asesorías o capacitaciones en escuelas para poder repensar los imaginarios sobre las violencias de género y las intervenciones que pueden hacerse desde la escuela. A su vez, el análisis de este tipo de ficciones permite pensar e intercambiar experiencias, miedos y dudas, al tiempo que se preserva la intimidad de quienes hayan padecido algún tipo de violencia (Aguilar, 2010). En este sentido, este trabajo sobre la serie *Merlí* aporta distintas tramas narrativas y ejes teóricos para pensar actividades educativas con docentes y estudiantes para tratar las violencias de género. Las tramas aquí señaladas, su análisis y la evaluación de cómo se plantea el abordaje institucional ante las situaciones de violencia de género pueden servir como material de discusión en ese sentido. Estos materiales permiten trabajar sobre creencias emotivas profundamente ancladas y que resisten a todas las argumentaciones racionales (Aguilar, 2010).

En resumen, los hallazgos de este estudio se enfocan en la representación de los imaginarios sociales sobre las violencias de género (en su mayoría violencias por posición de género, dado que consolidan la representación de las mujeres subordinadas a la lógica machista) y el hecho de que estos imaginarios producen y reproducen la realidad circundante. Por otra parte, los imaginarios sobre las intervenciones de la institución educativa en estas tramas de la serie aportan materiales interesantes para analizar el rol de la escuela

en este tipo de situaciones, así como pensar futuras intervenciones que aborden de manera crítica las representaciones de la serie. El hecho de presentar a una institución educativa de una forma limitada, dado que las intervenciones frente a las situaciones de violencias de género son nulas o están encarnadas únicamente por un profesor carismático, debería ser una señal de alarma para poder repensar estas prácticas en las instituciones educativas.

Las limitaciones de este estudio se pueden vislumbrar en relación con la elección de la serie, emplazada en una determinada época y contexto, sin poder pretenderla universal. Sin embargo, futuras investigaciones pueden considerar otras series de otros contextos, o aplicar esta serie en intervenciones educativas y hacer hincapié, mediante una retroalimentación con estudiantes, docentes y directivos, acerca de cómo es que se configuran sus propios imaginarios, sus semejanzas y diferencias con las representaciones de la serie y la posibilidad de tener una mirada crítica tanto de la realidad cotidiana como de la ficción presentada en *Merlí*.

En conclusión, este estudio nos permite aportar conocimiento sobre los imaginarios actuales de las violencias de género, las representaciones de sus distintas dimensiones y las intervenciones que realiza la escuela secundaria (12 a 16 años), y nos pone sobre aviso de la importancia de este tema en la etapa escolar, así como de la necesidad de un abordaje urgente que contemple el problema en toda su complejidad. En futuras investigaciones podría ser interesante sumar al análisis de las violencias de género en *Merlí* (o de las violencias en general) un enfoque interseccional que permita apreciar distintas coordenadas de desigualdad además del género, como pueden ser factores de diversidad étnica, cultural y religiosa, clase social, edad, entre otras; así como indagar sobre los imaginarios sociales representados en la serie con jóvenes de distintos contextos, con la idea de confirmar la producción y reproducción de imaginarios a través de la serie.

## REFERENCIAS

- ÁGUILA Gutiérrez, Yaíma, Vicente Enrique Hernández Reyes y Vicente Higinio Hernández Castro (2016), “Las consecuencias de la violencia de género para la salud y formación de los adolescentes”, *Revista Médica Electrónica*, vol. 21, núm. 5, pp. 697-710, en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242016000500005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242016000500005&lng=es&tlng=es) (consulta: 20 de agosto de 2022).
- AGUILAR, Pilar (1996), *Manual del espectador inteligente*, Madrid, Fundamentos.
- AGUILAR, Pilar (2010), “El análisis audiovisual: un puente entre los valores pensados y los valores sentidos”, *Tabanque: Revista Pedagógica*, núm. 23, pp. 69-82, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3829796> (consulta: 29 de agosto de 2022).
- AGUILAR, Pilar (2015), “La ficción audiovisual como instrumento de educación sentimental en la Modernidad”, en Almudena Hernando (ed.), *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto*, Madrid, Traficantes de sueños, pp. 25-50, en: <http://www.acuedi.org/ddata/11420.pdf#page=26> (consulta: 21 de agosto de 2022).
- ALCALÁ-Anguiano, Fabiola, Zayda Rodríguez-Morales y Faviola Solórzano-Tena (2018), “La sexualidad en la serie TV3 *Merlí*: una propuesta liberadora”, *El ojo que piensa*, núm. 17, pp. 79-95, en: <http://elojoquepiensa.cucsh.udg.mx/index.php/elojoquepiensa/article/view/295> (consulta: 24 de octubre de 2021).
- ÁLVAREZ-García, David, Alejandra Dobarro, José Núñez y Celestino Rodríguez (2014), “La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado”, *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 337-360. DOI: <http://doi.org/10.5944/educxxi.17.2.11494>
- AROCA Montolío, Concepción, Concepción Ros Ros y Cristina Varela Portela (2015), “Programa para el contexto escolar de prevención de violencia en parejas adolescentes”, *Educar*, vol. 52, núm. 1, pp. 11-31. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.673>
- AYALA-Carrillo, María del Rosario (2015), “Violencia escolar. Un problema complejo”, *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, pp. 493-509. DOI: <http://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.36.ma>
- BALSECA, Ana Patricia (2018), “La presión estética: una manifestación más de violencia contra las mujeres”, *Revista Ciencias Sociales*, vol. 1, núm. 40, pp. 277-285, en: <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CSOCIALES/article/view/1270> (consulta: 15 de octubre de 2021).
- BARTKY, Sandra Lee (1990), *Femininity and Domination: Studies in the phenomenology of oppression*, Nueva York, Routledge.
- BERELSON, Bernard (1952), *Content Analysis in Communication Researches*, Illinois, Glencoe III, Free Press.
- BINIMELIS-Adell, Mar (2015), “Perspectivas teóricas en torno a la representación de las mujeres en el cine: una breve aproximación histórica”, *Secuencias*, núm. 42, pp. 9-34. DOI: <https://doi.org/10.15366/secuencias2016.42.001>
- BLANCO-Castilla, Elena y Juan Cano-Galindo (2019), “El acoso escolar y suicidio de menores en la prensa española: del tabú al boom informativo”, *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, pp. 937-949. DOI: <https://doi.org/10.4185/rllcs-2019-1365>
- BONAVITTA, Paola y Jimena de Garay Hernández (2019), “La casa de papel, Rita y Merlí: entre nuevas narrativas y viejos patriarcados”, *Investigaciones Feministas*, vol. 10, núm. 2, pp. 207-221. DOI: <https://doi.org/10.5209/infe.66490>
- BUTLER, Judith (2001), *Mecanismos psíquicos del poder*, Madrid, Cátedra.
- CAMBRA-Badii, Irene, Paula Belén Mastandrea, María Paula Paragis y Delfina Martínez (2019), “Big Little Lies: una serie contemporánea sobre la representación de la subjetividad femenina y la violencia hacia la mujer”, *Comunicación y Medios*, vol. 28, núm. 39, pp. 14-25, en: <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/51522> (consulta: 16 de octubre de 2021).
- CARRO, Adriana y José Alfonso Gutiérrez (2020), “Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 28, núm. 107, pp. 314-334. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701955>
- CASTORIADIS, Cornelius (1975), *La institución imaginaria*, tomo II, Buenos Aires, Tusquets.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997), *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba.
- COLL-Planas, Gerard y Miquel Missé (2018), “Identificación de los factores de inserción laboral de las personas trans. Exploración del caso de la ciudad de Barcelona”, *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 13, núm. 1, pp. 45-68. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2018.13.1.02>
- COLL-Planas, Gerard y Roser Solá-Morales (2019), *Guía para incorporar la interseccionalidad en las políticas locales*, Terrasa, Ajuntament de Terrasa, European Commission, en: <https://docplayer.es/161190057-Guia-para-incorporar-la-interseccionalidad-en-las-politicas-locales.html> (consulta: 23 de agosto de 2022).

- COLL-Planas, Gerard, Gemma Bustamante y Miquel Misse (2009), *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*, Barcelona, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut, en: [https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT\\_documents/arxiu/publicacions/col\\_estudis/ESTUDIS25.pdf](https://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_documents/arxiu/publicacions/col_estudis/ESTUDIS25.pdf) (consulta: 26 de agosto de 2022).
- COLL-Planas, Gerard, María Rodó-Zárate y Gloria García-Romeral (coord.) (2020), *Mirades pol·lièdriques: Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat a la prevenció sobre violències de gènere amb joves*, Barcelona, UVic-UCC.
- COUCH, Murray, Marian Pitts, Hunter Mulcare, Samantha Croy, Anne Mitchell y Sunil Patel (2007), *Tranznation: A Report on the Health and Wellbeing of Transgender People in Australia and New Zealand*, Melbourne, Australian Research Centre in Sex, Health and Society, en: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2007-01/apo-nid3849.pdf> (consulta: 6 de septiembre de 2023).
- CRESSWELL, John W. (2009), *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Nueva York, Sage Publications.
- CUEVAS Romo, Julio (2020), "Imaginaris sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico", *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 28, pp. 165-184. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.06>
- FERRER-Pérez, Victoria Aurora, Esperanza Bosch-Fiol y Capilla Navarro-Guzmán (2010), "Los mitos románticos en España", *Boletín de Psicología*, núm. 99, pp. 7-31, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282206> (consulta: 3 de noviembre de 2021).
- FINFGELD-Connott, Deborah (2014), "Use of Content Analysis to Conduct Knowledge-building and Theory-generating Qualitative Systematic Reviews", *Qualitative Research*, vol. 14, núm. 3, pp. 341-352. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468794113481790>
- FREDRICKSON, Barbara L. y Tomi-Ann Roberts (1997), "Objectification Theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks", *Psychology of Women Quarterly*, vol. 21, núm. 2, pp. 173-206. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- GALLARDO-López, José Alberto y Pedro Gallardo-Vázquez (2019), "Educar en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia", *Hekademos: Revista Educativa Digital*, año 12, núm. 26, pp. 31-39, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985275> (consulta: 26 de octubre de 2021).
- GARLAND, Tammy S., Nickie Phillips y Scott Vollum (2018), "Gender Politics and The Walking Dead: Gendered violence and the reestablishment of patriarchy", *Feminist Criminology*, vol. 13, núm. 1, pp. 59-86. DOI: <https://doi.org/10.1177/1557085116635269>
- GÓMEZ-PONCE, Ariel (2018), "Instintos en serie", *Ética y Cine*, vol. 8, núm. 3, pp. 43-57. DOI: <https://doi.org/10.31056/2250.5415.v8.n3.22773>
- HERAS-Sevilla, Davinia, Delfín Ortega-Sánchez y Mariano Rubia-Avi (2021), "Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad", *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 173, pp. 148-165. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- HOWANSKY, Kristina, Leigh Wilton, Danielle M. Young, Samantha Abrams y Rebekah Clapham (2019), "(Trans)gender Stereotypes and the Self: Content and consequences of gender identity stereotypes", *Self and Identity*, vol. 20, núm. 4, pp. 478-495. DOI: <https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1617191>
- IBARRA, María Eugenia, Susana Matallana, Alba Nubia Rodriguez y Stephania Recalde (2019), "Violencias basadas en género: percepciones con base en un ejercicio de cartografía social", *Nómadas*, núm. 51, pp. 155-171. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a9>
- IMBERT, Gérard (2006), "Violencia e imaginarios sociales en el cine actual", *Versión*, núm. 18, pp. 27-51, en: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/276> (consulta: 20 de octubre de 2021).
- KELLINGER, Janna Jackson (2019), "Queer(y)ing Teacher Education: Ignorance, insecurity, and intolerance", en Cris Mayo y Nelson M. Rodriguez (eds.), *Queer Pedagogies. Critical Studies of Education*, Handel (Suiza), Springer, pp. 109-126. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-27066-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-27066-7_8)
- LAGARDE y de los Ríos, Marcela (2015), *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- LEDUC, Stella Maris y Melina Ivana Acosta (2017), "Las series para pensar los sentidos de la educación, más allá de la pantalla", *Cardinalis*, vol. 5, núm. 9, pp. 200-212, en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardinalis/article/view/18945/18848> (consulta: 15 de octubre de 2021).
- LLAMAS, Ricardo y Paco Vidarte (2001), *Extravíos*, Madrid, Espasa-Calpe.
- LÓPEZ, Verónica y René Valdés (2018), "Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, núm. 3, pp. 441-470. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34328>

- LOZANO Treviño, David Fernando, Alberto Alma-guer Rocha, Lauro Maldonado Maldonado y Blanca Yarely Cantú Martínez (2018), “Cómo las series de televisión comerciales ganan nichos de mercado en el sector educativo. Caso de estudio: *The Big Bag Theory*”, *Daena. International Journal of Good Conscience*, vol. 13, núm. 1, pp. 82-96, en: [http://www.spentamexico.org/v13-n1/A7.13\(1\)82-96.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n1/A7.13(1)82-96.pdf) (consulta: 25 de agosto de 2022).
- MARÍN, Esther (2018, 28 de noviembre), “Lo que Merlí te esconde”, *Pikara. Magazine*, en: <https://www.pikaramagazine.com/2018/11/lo-que-merli-te-esconde/> (consulta: 18 de agosto de 2022).
- MARRADI, Alberto, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani (2018), *Manual de metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- MARTÍNEZ-Cantos, José Luis y María Rodo de Zárate (2020), “El efecto Merlí. Televisión y elección de grados universitarios relacionados con la filosofía”, *Athena Digital*, vol. 20, núm. 1, pp. e2453, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7270893> (consulta: 3 de noviembre de 2021).
- MARTÍNEZ-Pérez, Antoni V. (2020), “El model de llengua de Merlí i els peripatètics”, en Hans-Ingo Radatz (ed.), *Canvi lingüístic, estandardització i identitat en català*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 25-50.
- “Merlí se despide en TV3 con la mejor audiencia de su historia” (2018, 16 de enero), *Audiovisual451*, en: <https://www.audiovisual451.com/merli-se-despide-en-tv3-con-la-mejor-audiencia-de-su-historia/#:~:text=La%20serie%20'Merlí%20se%20despide%20en%20TV3,del%202022,2%20por%20ciento> (consulta: 22 de agosto de 2022).
- MINGO, Araceli (2010), “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 130, pp. 25-48 DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20573>
- MINGO, Araceli y Hortensia Moreno (2015), “El ocio intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 138-155. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>
- MOGUILLANSKY, Marina (2018), “Cine, identidades y comunidades. Reflexiones metodológicas a partir de una investigación sobre cine e imaginarios sociales en el Mercosur”, *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 9, pp. 231-251. DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.792809>
- MORA, Lisbeth Mora y Marietta Villalobos (2019), “Manifestaciones violentas en contextos educativos: prevención y acciones participativas”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 78-103. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35254>
- OLWEUS, Dan (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- PACHECO-Salazar, Berenice (2018), “Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 112-121. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- PASCOAL, José y Bruno Novaes (2019), “A representação do conceito de liberdade em Merlí – uma práxis pedagógica”, *Revista Páginas de Filosofia*, vol. 8, núm. 1-2, pp. 3-23. DOI: <https://doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v8n1-2p3-23>
- PÉREZ Hernández, Yolínzli (2016), “Consentimiento sexual: un análisis con perspectiva de género”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 78, núm. 4, pp. 741-767, en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032016000400741&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032016000400741&script=sci_abstract) (consulta: 21 de agosto de 2022).
- PHILLIPS, John (2006), *Transgender on Screen*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- PINEDO González, Ruth, María José Arroyo González e Ignacio Berzosa Ramos (2018), “Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos”, *Contextos Educativos. Revista de Educación*, núm. 21, pp. 35-51. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- PIÑEIRO-Michel, Guadalupe (2018, 13 de agosto), “Merlí, el nuevo fenómeno español en Latinoamérica”, *ABC Play*, en: [https://www.abc.es/play/series/noticias/abci-merli-nuevo-fenomeno-espanol-latinoamerica-201808130111\\_noticia.html](https://www.abc.es/play/series/noticias/abci-merli-nuevo-fenomeno-espanol-latinoamerica-201808130111_noticia.html) (consulta: 15 de octubre de 2021).
- PLATERO-Méndez, Raquel (2014), *Trans\*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*, Barcelona, Bellaterra.
- RAYA, Irene, Inmaculada Sánchez-Labela y Valeriano Durán (2018), “La construcción de los perfiles adolescentes en las series de Netflix *Por trece razones* y *Atípico*”, *Comunicación y Medios*, vol. 27, núm. 37, pp. 131-143, en: <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/48631> (consulta: 5 de noviembre de 2021).
- RODRÍGUEZ-Domínguez, Carmen, Mercedes Segura y Roberto Martínez-Pecino (2018), “Ciberagresores en el noviazgo adolescente y su relación con la violencia psicológica, el sexismo y los celos”, *Health and Addictions*, vol. 18, núm. 17, pp. 17-27. DOI: <https://doi.org/10.21134/haaj.v18i1.329>
- SEGATO, Rita (2018), *La guerra contra las mujeres*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- SERANO, Julia (2007), *Whipping Girl: A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*, Nueva York, Seal Press.

- STUART, Joy (2019), "Sexual Violence in Serial Form: *Breaking Bad* habits on TV", *Feminist Media Studies*, vol. 19, núm. 1, pp. 118-129. DOI: <https://doi.org/10.1080/14680777.2017.1396484>
- UNESCO-UNGEI (2015), "La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos", Documento de política 17, en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107\\_spa/PDF/232107spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107_spa/PDF/232107spa.pdf.multi) (consulta: 18 de agosto de 2022).
- VILLANUEVA, Concepción y Joyce Mary Adam (2020), "Violencias en la escuela: protagonismo, género y desigualdad", *Cadernos CEDES*, vol. 40, núm. 110, pp. 58-73. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc220197>
- WAKEMAN, Stephen (2018), "The 'One Who Knocks' and the 'One Who Waits': Gendered violence in *Breaking Bad*", *Crime, Media, Culture*, vol. 14, núm. 2, pp. 213-228. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741659016684897>

# Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios

El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

ISRAEL G. SOLARES\* | HÉCTOR VERA\*\*

Este artículo analiza las desigualdades laborales y de ingresos salariales entre los profesores de tiempo completo y de asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se presenta una estimación de los ingresos de más de 30 mil profesores por hora, tiempo completo y académicos-funcionarios. Para poner en perspectiva el grado de desigualdad imperante en la UNAM se realizan tres comparaciones: 1) los salarios de los profesores de asignatura con los de tiempo completo en la UNAM; 2) los salarios de los profesores de asignatura de la UNAM con sus similares en otras universidades mexicanas; 3) el nivel de desigualdad de la UNAM con el de otras universidades. Además, se sugieren ciertos mecanismos para explicar cómo se reproduce la desigualdad entre distintos tipos de académicos y cómo se perpetúa el acaparamiento de oportunidades y recursos que benefician a los profesores de tiempo completo a costa de los profesores por hora.

*This article analyzes job and wage inequality among full time and adjunct professors in the National Autonomous University of Mexico (UNAM). We present an estimate of the per hour and full-time income of more than 30 thousand professors and academics-administrators. In order to clearly visualize the degree of inequality present within UNAM, we used three comparisons: 1) adjunct vs full time professor wages at UNAM; 2) adjunct professor wages at UNAM when compared to similar positions in other Mexican universities; 3) the level of inequality at UNAM vs other universities. In addition, we suggest some mechanisms that explain how inequality is repeated among different types of academics and how the hoarding of opportunities and resources is perpetuated to the benefit of full-time professors and the detriment of adjunct positions.*

## Palabras clave

Precariedad laboral  
Profesores  
Salario de profesores  
Relaciones laborales  
Universidades públicas

## Keywords

Job insecurity  
Professors  
Professor wages  
Job relations  
Public universities

Recepción: 8 de septiembre de 2022 | Aceptación: 20 de abril de 2023

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61081>

\* Profesor de Asignatura A de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Historia. Líneas de investigación: historia del capitalismo; historia de la tecnocracia. CE: [isgarcia@colmex.mx](mailto:isgarcia@colmex.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2586-8071>

\*\* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Sociología y Estudios Históricos. Líneas de investigación: sociología del conocimiento; sociología de la educación. Publicación reciente: (2022), "Quantitative Measurement and the Production of Meaning", en W.H. Brekhus, T. DeGloma y W.R. Force (coords.), *The Oxford Handbook of Symbolic Interaction*, Oxford University Press. CE: [hectorvera@unam.mx](mailto:hectorvera@unam.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5127-1044>

## INTRODUCCIÓN

Los profesores de asignatura o por horas conforman la gran mayoría de los trabajadores académicos que imparten clases en las instituciones de educación superior en México. Se sabe que sus ingresos y condiciones laborales son notablemente inferiores que las de los profesores de tiempo completo; sin embargo, son pocos los estudios que han detallado el tamaño de esa disparidad o que hayan esbozado explicaciones sobre cómo se produce y reproduce esa desigualdad.

Los estudios sobre la profesión académica han mostrado: 1) la pérdida del poder adquisitivo de los salarios de los profesores (CAM, 2021a; Ordorika, 2019); 2) lo bajo de los salarios en las universidades mexicanas en el contexto internacional (Maldonado, 2012; 2016); 3) cómo los académicos estructuran, redefinen y dotan de sentido sus actividades de acuerdo a su tipo, posición, nombramiento y relación institucional (Lemus, 2022; López *et al.*, 2016; González Rubí y Solís, 2013; Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos, 1994); 4) cómo, durante las últimas décadas, los métodos de evaluación y los programas de estímulos que se han empleado para paliar el deterioro salarial sólo han beneficiado a una minoría de profesores y lo han hecho a costa de transformar sus actividades sustanciales (Vera 2017; Bueñía *et al.*, 2017; Ramos *et al.*, 2013; Ordorika, 2004). Además, considerando el aumento a nivel internacional de los profesores universitarios contratados por hora, hay una literatura amplia sobre lo que pasa con esos académicos en otros países (Tirelli 1997; Murray, 2019; Rhoades, 2020). Sin embargo, falta mucho por estudiar para conocer la dimensión precisa de la desigualdad y precariedad de los profesores de asignatura en México.

En este artículo analizamos la situación de los profesores de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dada la información disponible, es difícil conocer

la magnitud de la desigualdad salarial entre los profesores de asignatura, los profesores de tiempo completo y los funcionarios universitarios. En el artículo intentamos calcular esa magnitud y dar cuenta de algunas de las dinámicas que permiten la producción y reproducción de la desigualdad al interior de la UNAM.

Para nuestro estudio ensamblamos una base de datos usando otras ya existentes para conocer detalladamente las cantidades y las fuentes monetarias que constituyen el origen de las remuneraciones de los profesores por la labor que realizan en tanto que trabajadores universitarios.

Para poner en perspectiva la situación de la UNAM realizamos tres comparaciones: 1) los salarios y otras condiciones laborales de los profesores de asignatura con los de tiempo completo al interior de la Universidad; 2) los salarios y condiciones laborales de los profesores de asignatura de la UNAM con los profesores de asignatura de otras universidades; 3) los niveles de desigualdad de la UNAM con los de otras universidades mexicanas.

Entre los profesores de asignatura de las universidades públicas es común encontrar desorientación sobre cuál es el monto exacto del pago que reciben. En el rubro 021, por ejemplo, los talones de pago varían mucho de quincena en quincena y, además, los ingresos aparecen desglosados en muchos rubros. A lo largo de un año se pueden encontrar en los talones de pago, en la sección de “Percepciones”, 18 rubros distintos (por ejemplo: Compensación por antigüedad docente, Material didáctico, Ayuda para adquisición de libros, Ayuda de despensa, Apoyo para la superación académica, Estímulo asistencia docente, etc.). Además, en algunos casos, los profesores reciben ingresos bajo la denominación de “Subsidio empleo”, pero éste aparece en la sección de “Descuentos”.

Todo ello crea situaciones paradójicas: los profesores de asignatura saben que sus salarios son bajos, pero no saben exactamente cuánto ganan; muchos consideran que los

salarios de la UNAM son particularmente bajos y han realizado protestas buscando mejores condiciones (Pineda, 2022), pero la mayoría parece desconocer cuánto se paga por un trabajo equivalente en otras universidades; algunos demandan mejores salarios, pero no tienen una voz única, o un representante sindical reconocido que articule con claridad cuánto consideran que sería un pago justo por su trabajo. Asimismo, los profesores de tiempo completo tienen una visión sesgada sobre la estructura salarial de la universidad. En general están conscientes de que los profesores de asignatura ganan poco, y que los directivos ganan mucho, pero hay una noción limitada sobre los ingresos reales en los diversos estratos universitarios, y de cómo se comparan con sus propias condiciones laborales. Estudiar las condiciones laborales y salariales de los profesores por hora es necesario, no sólo para subsanar parcialmente un hueco en la literatura sobre las instituciones de educación superior mexicanas; también puede servir para que los profesores tengan una perspectiva más clara sobre la estructura de desigualdad que opera en sus universidades.

## PRECARIEDAD Y DESIGUALDAD EN LA ACADEMIA

Se habla de *trabajo precario* para dar cuenta de empleos temporales, inseguros, que no ofrecen acceso a seguridad social y están mal pagados (esto es, salarios que no permiten mantener un hogar o garantizar condiciones socioeconómicas para una supervivencia digna). La precariedad laboral se relaciona con jornadas de trabajo extendidas que no vienen acompañadas de la remuneración correspondiente y que se realizan en un ambiente que daña la salud física y psicológica; frecuentemente hay falta de garantías legales (a veces no hay ni siquiera contratos laborales) y hay incertidumbre ante

las posibilidades de ser recontractado. A estas características típicas del trabajo precario, recientemente se han sumado otras, como la flexibilidad y el corto plazo, que tienen consecuencias importantes en la vida personal y colectiva de los trabajadores: se transforma el sentido ético del trabajo —al enfatizar en los trabajadores la fuerza de voluntad propia como su principal virtud— y se corroe la confianza y el compromiso mutuos (Sennett, 2000).

Los profesores de asignatura laboran en condiciones que reúnen varias de las condiciones del trabajo precario, aunque no todas. Su trabajo, por ejemplo, no se realiza en un ambiente que ponga en riesgo su seguridad física (como sucede con bomberos, mineros, cargadores, etc.).<sup>1</sup> Otra característica, como la falta de seguridad social, se da sólo entre algunos, pues hay universidades que les permiten incorporarse al IMSS o al ISSSTE (como sucede en la UNAM); pero hay otras donde se paga por honorarios y no hay seguridad social, así como otras más donde ni siquiera se reconoce a los profesores como trabajadores con derechos (como las Universidades para el Bienestar Benito Juárez). Las condiciones precarias que sí están presentes generalizadamente entre los profesores de asignatura son los salarios insuficientes y desiguales, la corta temporalidad en la contratación, incertidumbre, flexibilidad y realización de labores no remuneradas.

La *desigualdad* es uno de los problemas más antiguos de las ciencias sociales. El problema aparece desde Jean Jacques Rousseau (1755) y Adam Smith (1776), pero el desarrollo de la metodología para la evaluación de la desigualdad se ha enfocado en la nación como unidad de análisis (Cannan, 1905; Prokopovich, 1924; Bowley, 1920; Kuznets, 1934, 1952, 1955; Kuznets y Jenks, 1953; Piketty y Saez, 2001; Milanovic, 2010). Normalmente, los estudios de desigualdad se enfocan en la distribución del ingreso, aunque también se

<sup>1</sup> La falta de riesgos físicos no elimina, por supuesto, la presencia de malestares psicológicos como estrés, *burnout* y depresión, algo de lo que han dado cuenta un buen número de trabajos sobre las condiciones psicosociales del trabajo académico en México y otros países (Forrester, 2023; Palacios *et al.*, 2017; Treviño *et al.*, 2010; Cisneros, 2010).

incluyen problemas de redistribución (Fraser, 2016) y de reconocimiento (Honneth, 1997). La desigualdad deshonra, invisibiliza, excluye y degrada la estima social, el respeto, la identidad personal y el orgullo propio de los desposeídos. También materializa y reproduce la inequitativa repartición de bienes materiales. La desigualdad quebranta las posibilidades de florecimiento y autodeterminación de los despojados. Como fenómeno social, la desigualdad es un ordenamiento sociocultural (Therborn, 2016); y, desde un punto de vista moral, es una de las formas básicas de injusticia.

En las instituciones de educación superior la desigualdad se presenta como inequidad salarial, falta de reconocimiento, incertidumbre laboral y escasez de oportunidades de desarrollo profesional. Tareas cruciales e indispensables para el desempeño de las instituciones de educación superior son realizadas por personas altamente calificadas que viven en condiciones de precariedad (Soto Bernabé, 2020; Acosta Ochoa, 2018; Estévez, 2007).

## METODOLOGÍA Y DATOS

Para poner en perspectiva y comprender adecuadamente la desigualdad y la precariedad de los profesores de asignatura de la UNAM hace falta realizar tres tipos de comparaciones:

- Comparar los salarios y otras condiciones laborales de los profesores de asignatura de la UNAM con los profesores de tiempo completo de la misma UNAM.
- Comparar los salarios y otras condiciones laborales de los profesores de asignatura de la UNAM con las de profesores de asignatura de otras universidades.
- Comparar el nivel de desigualdad salarial de la UNAM con los de otras universidades.

Entre lo más complicado para realizar estas comparaciones está obtener información sobre los salarios de los trabajadores académi-

cos de la UNAM (2021a; 2021b) y de otras instituciones de educación superior. Algunos datos están disponibles a través del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI), otros en las páginas de transparencia de las propias universidades y otros más en estudios sobre el tema. Sin embargo, hay lagunas importantes en la información que se puede obtener por estos medios.

En el caso de la UNAM, su portal de transparencia (UNAM, 2021b) sólo reporta los salarios de los funcionarios y académicos de tiempo completo; los profesores de asignatura no aparecen en las bases de datos de transparencia de la universidad y, por tanto, no están disponibles sus ingresos. Por otra parte, aunque los académicos de tiempo completo de la UNAM (investigadores, profesores de carrera y técnicos académicos) sí aparecen en dicho portal, sus ingresos podrían estar subrepresentados, es decir, sus percepciones reales podrían ser mayores a lo que se puede ver. Al contrastar la cantidad total recibida por un investigador de tiempo completo en 2020, tal como aparece en su “Resumen anual de percepciones e impuestos”, con sus ingresos en el portal de transparencia de la UNAM, se observó que lo indicado en el portal sólo muestra dos terceras partes del ingreso total por sueldos y salarios indicado en el resumen anual de percepciones. No se puede hacer una generalización sobre este caso, pues no hay acceso público a los resúmenes anuales de percepciones e impuestos de todos los profesores e investigadores de la UNAM; pero parece ser una indicación de que los portales de transparencia no ofrecen una imagen completa de lo que ganan los académicos de tiempo completo. Esto sin contar que el portal de transparencia, por su misma naturaleza, no indica quiénes son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), que es una considerable fuente de ingresos adicionales para muchos académicos.

En lo que respecta a los profesores de asignatura, las fuentes de información usualmente consultadas, como el tabulador de salarios, también son incompletas y tienden, igualmente, a subrepresentar sus ingresos reales. Como punto de referencia, comparamos el tabulador con los 24 talones quincenales que reciben a lo largo de un año algunos profesores de asignatura. Para ilustrar la subrepresentación con un ejemplo puntual, tenemos el caso de un profesor de asignatura en 2018. En el “Tabulador del personal académico” (SES, 2021) se puede ver que el salario hora/semana/mes para un profesor de Asignatura A era de 360.50 pesos. Eso significa una percepción anual de 17,304 pesos por impartir dos clases (una por semestre) de cuatro horas a la semana. Sin embargo, al sumar los 24 talones quincenales del profesor de asignatura que impartió una clase por semestre de cuatro horas semanales (con cinco años de antigüedad y sin contar con el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura [Pepasig]), se observa que a lo largo de 2018 recibió una cantidad cercana a los 49,600 pesos. Lo realmente percibido fue casi tres veces mayor a lo que indica el salario tabular (una diferencia de aproximadamente 32,000 pesos al año).

Como el salario tabular es el más fácilmente accesible, frecuentemente se le toma como la única fuente de información para estimar los ingresos de los profesores de asignatura de la UNAM. El problema es que estos profesores ganan, en realidad, significativamente más de lo que dice el tabulador. Reportar ingresos a partir únicamente del salario tabular es, en el caso de la UNAM, engañoso.

Para evadir estos escollos, buscamos fuentes adicionales de información y las cruzamos para obtener datos que representen más fielmente cuáles son los ingresos de los académicos de la UNAM. Para el caso de los profesores de

tiempo completo cruzamos la lista de nombres de los profesores que aparece en el portal de transparencia de la UNAM con los nombres en el padrón de beneficiarios del SNI (Conahcyt, 2021). Esto para identificar quiénes reciben ese sobre sueldo proveniente del Conahcyt y considerarlo dentro de sus ingresos reales.<sup>2</sup> También nos aseguramos de considerar quiénes forman parte del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (Pride) y en qué nivel, para sumarlo a su salario base y antigüedad.

Para los profesores de asignatura utilizamos la base de datos “Perfil de profesores de asignatura sin otro nombramiento” (DGEI, 2021), que incluye a 20 mil 109 profesores de asignatura, aunque no indica sus salarios. Para saber cuáles son sus ingresos aparte del salario tabular, cruzamos todos los registros con la “Calculadora de percepciones para profesoras/es de asignatura y ayudantes de profesor” (CAM, 2021b) que diseñó el Centro de Análisis Multidisciplinario, en la Facultad de Economía. Esta calculadora permite añadir a los salarios tabulares las otras fuentes que complementan el ingreso real de los profesores de asignatura, como antigüedad, bonos (de dispensa y materiales escolares), aguinaldo, primas vacacionales, Pepasig, etc.

Para comparar los datos de la UNAM con los de otras universidades públicas, rescatamos de la página del INAI los salarios de 34 universidades públicas federales y estatales. Con esto se construyó una base de datos que incluye poco más de 106 mil puestos en dichas instituciones. Finalmente, para conocer cuáles son los salarios de los profesores de asignatura en algunas universidades privadas entrevistamos a profesores y coordinadores de esas instituciones. La metodología de construcción de la base de datos (código en Python y R) se puede consultar en el enlace a pie de página.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> En tanto que trabajadores académicos, no hemos considerado —pues sería imposible y fuera del interés central de este artículo— los ingresos extra-académicos como rentas, herencias, consultorías, etc.

<sup>3</sup> Metodología de construcción de la base de datos (código en Python y R) disponible, con archivos de origen, en: <https://github.com/solaresig/Desigualdaduniversidades> (consulta: 9 de junio de 2010).

## ANTECEDENTES<sup>4</sup>

En 1972 Pablo González Casanova presentó su renuncia al cargo de rector de la UNAM. El motivo era su oposición al sindicalismo dentro de la universidad en el contexto de la huelga del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM). Poco antes, la nueva organización había convocado a una huelga exigiendo su reconocimiento como ente negociador del salario, pero el rector se opuso a reconocer a la universidad como un ente patronal y a los empleados de la universidad como trabajadores. Más aún, sostenía que si se reconocía al sindicalismo universitario “la UNAM sería presa de los enemigos de la cultura y de la inteligencia nacionales” (Torres Guillén, 2012: 311).

La postura no fue única entre los rectores que lo precedieron y ha continuado las siguientes décadas, no sólo en la UNAM, sino en la mayoría de las universidades a nivel nacional. El STEUNAM ganó la huelga y el reconocimiento como ente negociador del salario en enero de 1973, después de casi tres meses de huelga y con Guillermo Soberón como nuevo rector. El siguiente año comenzó la organización de un sindicato de académicos y en 1975 estalló una nueva huelga del Sindicato del Personal Académico de la UNAM. El SPAUNAM logró el reconocimiento, pero al mismo tiempo distintas asociaciones de facultades, opuestas a la organización sindical, comenzaron a organizar una Federación de Asociaciones del Personal Académico. En los siguientes años la Federación, que se mantenía como una asociación gremial y no sindical, ganó fuerza con el apoyo de las autoridades universitarias y en 1976 disputó la negociación del contrato colectivo con el SPAUNAM. Las diferencias entre sus propuestas de incremento de sueldo no eran sustanciales —en tanto que ambas organizaciones pedían alrededor de 30 por ciento—, sino en la distribución: la demanda del SPAUNAM implicaba incrementar más el salario

de los profesores de asignatura y ayudantía con más de 15 horas de clase a la semana. A pesar de que el SPAUNAM mantuvo la titularidad del contrato, las divisiones siguieron en los siguientes años.

La unión del SPAUNAM y el STEUNAM en un sindicato único de trabajadores y académicos de la UNAM en 1977 (Sindicato de Trabajadores de la UNAM, STUNAM) provocó una reorganización del antisindicalismo en la universidad. Soberón se negó a firmar un nuevo contrato colectivo con el sindicato y la Federación, ahora constituida como Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM), cuestionaba las influencias socialistas en la organización y consideraba que la unión con trabajadores lesionaba sus relaciones con la Universidad. Dos años más tarde, la organización comenzó una campaña para retirar la titularidad del contrato sobre el sector académico de la universidad y finalmente la AAPAUNAM ganó la titularidad del contrato de los académicos por 52 contra 48 por ciento del STUNAM. La victoria de la AAPAUNAM representó también una integración aún mayor entre la organización gremial, la burocracia universitaria y el sistema de gobierno de la UNAM.

La AAPAUNAM se consolidó como una organización cuasi patronal, concentrada no únicamente en la negociación de condiciones para profesores de carrera, sino en la conducción de recursos a los sistemas de competencias y estímulos. En 1990 la UNAM lanzó el Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico, que daba un estímulo económico a los profesores de carrera. Tres años después, éste se transformó en el actual Pride, el cual otorga sobresueldos de entre el 45 y el 115 por ciento (según uno de los cuatro niveles que se otorgan a partir de evaluaciones periódicas) a los académicos de carrera, además de que los profesores mayores de 70 años no necesitan renovar su nivel. Esta estructura de competencias reforzó las desigualdades entre profesores de

<sup>4</sup> Esta sección consiste en una versión ligeramente modificada de un fragmento de Solares (2021).

tiempo completo y profesores de asignatura y ayudantes. En otras palabras, la AAPAUNAM negoció un modelo aún más desigual del preexistente como respuesta a la caída del poder adquisitivo del salario de los profesores, e instauró lo que podría considerarse una suerte de sistema de retiro en activo del que sólo se beneficia una minoría del profesorado.

## LOS PROFESORES DE ASIGNATURA DE LA UNAM

Que la UNAM utilice a una masa de profesores en una situación laboral precaria para cubrir sus necesidades docentes no es una excepción. Se estima que 70 por ciento de la docencia en las instituciones de educación superior públicas en México la realizan profesores de asignatura (ANUIES, 2015; Garduño, 2015). De acuerdo con datos del secretario general de la UNAM, “del total de horas de clase que se imparten en la Universidad, 78.29 por ciento las imparten profesores de asignatura” (Lomelí, 2023: 32).

Según el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM: “Son profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean *remunerados en función del número de horas de clase que imparten*” (EPA, artículo 25; énfasis añadido). Detrás de esta simple definición se esconde una gran diversidad de tipos de académico, pues los profesores de asignatura en realidad son un grupo “institucionalmente heterogéneo... pero que simultáneamente comparte condiciones laborales y académicas similares” (Buendía *et al.*, 2019: 16).

Dentro de los profesores de asignatura de la UNAM hay muchos tipos de académicos y es importante mencionar algunas de sus diferencias más sobresalientes. Hay quienes tienen oficios ajenos al medio académico y cuyos principales ingresos provienen de fuera de las aulas: médicos, contadores, arquitectos, abogados, etc. Hay quienes tienen trabajos de tiempo completo en otras instituciones de educación superior y deciden dar clases de asignatura en la UNAM. Hay

incluso quienes pertenecen al SNI: de entre los profesores de asignatura de la UNAM que sólo tienen ese nombramiento, aproximadamente uno de cada 20 es investigador nacional; y dentro de este grupo, 28 por ciento son médicos que trabajan en los Institutos Nacionales de Salud (cardiología, pedagogía, nutrición, neurología, psiquiatría, etc.). Muchos de estos médicos-investigadores van a la UNAM para cumplir ahí sus labores de docencia y formación de recursos humanos. Otros profesores de asignatura con SNI tienen nombramientos en otras universidades, tanto públicas como privadas.

Estos académicos con un trabajo de tiempo completo fuera de la UNAM tienen condiciones económicas marcadamente distintas a los profesores de asignatura cuya principal actividad es dar clases, sea sólo en la UNAM o en varias instituciones de educación superior: los “profesores de tiempo repleto”, como los llama Gil Antón (2018). Son estos últimos quienes más nos interesan para los fines de este artículo. Aunque es difícil hacer un retrato colectivo preciso de ellos, hay datos (DGEL, 2021) que permiten trazar algunos rasgos generales.

Entre los profesores de asignatura sin otro nombramiento, sólo cuenta con definitividad el 19 por ciento. Esto significa que, en su mayor parte, la UNAM opera con una suerte de estado de excepción. La gran mayoría de los profesores de asignatura son “interinos”, figura que, de acuerdo con el EPA (artículo 46), sólo deberían presentarse para contratar profesores “cuando no exista profesor definitivo para impartir una materia”. Pero la excepción se ha vuelto la norma. Adicionalmente, tampoco se cumple con la indicación de que “los profesores interinos con tres años de docencia tendrán derecho a que se abra un concurso de oposición para ingreso” (UNAM, 2022).

Además, los profesores de asignatura sufren otras carencias importantes, como realizar actividades no remuneradas, no recibir sus pagos hasta el final del periodo lectivo (algo que pasa particularmente cuando no dan clases en semestres consecutivos) y

salarios bajos. Como botón de muestra de esto último, podemos citar un cálculo que se realizó con datos de 2019 donde se estimó que para que los profesores de asignatura de la UNAM pudieran adquirir la canasta alimenticia recomendable, necesitarían haber tenido una carga horaria frente a grupo de poco más de 20 horas que, considerando las horas efectivas de trabajo, se convertirían en unas 79 horas semanales de trabajo (CAM, 2021a).<sup>5</sup>

## MECANISMOS DE REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD ACADÉMICA

Como en otros sistemas de estratificación social, la estratificación en el medio académico opera a través de mecanismos que permiten la creación, ampliación y reproducción de las desigualdades de salarios, prestigio y reconocimiento. Tres de estos mecanismos son importantes para explicar las ventajas duraderas de los profesores de tiempo completo y las desventajas crónicas de los profesores de asignatura:

*Acaparamiento de oportunidades.* Un número limitado de personas restringe las oportunidades de éxito que tienen otros dentro un campo determinado de acción, en este caso el medio académico. Ciertos grupos controlan recursos y beneficios y logran excluir a otros del acceso a éstos (Mannheim, 1957; Tilly, 2005; Rury y Saatcioglu, 2015).

*“Efecto Mateo” y ventajas acumulativas.* Procesos a través de los cuales diversos tipos de oportunidades para la actividad académica —y las recompensas simbólicas y materiales que acompañan a los resultados de esa actividad— tienden a acumularse entre un número reducido de individuos e instituciones. Hay una acumulación de grandes incrementos

de reconocimiento, prestigio y bienes económicos a académicos de gran reputación, en contraste con la minimización o la negación de tal reconocimiento y beneficios para los académicos menos conocidos (Merton, 1973, 1988; Rigney, 2010; Zuckerman, 1996).

*Reproducción de los grupos establecidos y homofilia académica.* Los académicos establecidos acostumbran a reclutar a nuevos miembros que se les asemejan. Seleccionan a nuevos académicos de tiempo completo, a veces directamente (porque ellos los evalúan personalmente), otras veces indirectamente (definen el perfil intelectual, el tipo de pruebas y los criterios de evaluación con los que se valorará a los aspirantes) y en ese proceso tienden a beneficiarse personas con las que ya tienen una conexión previa (Tilly, 2008).

Estos mecanismos tienden a reforzarse mutuamente. Si los utilizamos para observar cómo se distribuyen en la universidad tanto los recursos como las oportunidades de acumular aún más recursos, se puede entender mejor cómo y por qué perdura la desigualdad entre académicos. Es importante recalcar que no se trata siempre de estrategias conscientes de exclusión. No hay una conspiración de los profesores de tiempo completo (que conforman una categoría social plural y muchas veces inconexa) para relegar, explotar y precarizar a los profesores de asignatura. Lo que opera no son intenciones deliberadas ni inclinaciones psicológicas, sino mecanismos sociales, patrones recurrentes de comportamiento que suceden, muchas veces, a partir de consecuencias no previstas de la acción.

Los profesores de tiempo completo tienen cercado el otorgamiento de los reconocimientos, distinciones y premios. Controlan esto de dos maneras complementarias: 1) son los únicos elegibles para recibir la mayoría de esos

<sup>5</sup> El CAM calcula un factor de conversión entre horas frente a grupo y horas efectivas de trabajo (3.75) que incluye el tiempo destinado a la preparación, evaluación y tutoría de los alumnos. Como comparación, los profesores de tiempo completo deben de impartir frente a grupo un mínimo de seis horas a la semana (o lo correspondiente a dos materias) y sus contratos consideran 40 horas de trabajo semanal (EPA, artículos 6 y 61). Esto implica un factor de conversión de 6.67 horas fuera del aula por cada hora impartida frente a grupo.

premios; 2) conforman los comités evaluadores y cuerpos colegiados que deciden quiénes recibirán los reconocimientos. Se trata de un grupo cuyos miembros se entregan entre sí premios, nombramientos, medallas y grados honoríficos. Además, en las comisiones de selección y contratación (es decir, en relación al ingreso de nuevos miembros al club de los elegidos), promoción, emeritazgo, etc., sólo participan profesores de tiempo completo.<sup>6</sup>

A pesar de que los profesores de asignatura se dedican a realizar la gran mayoría de las actividades de docencia, las principales distinciones dirigidas a reconocer y premiar la labor docente de los profesores de la UNAM están limitadas para los profesores de tiempo completo. Por ejemplo, la UNAM otorga cada año 16 premios del Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos (RDUNJA), algunos de los cuales se designan específicamente para la docencia. Cada uno de estos reconocimientos consiste en un diploma y 265 mil pesos. Pero la convocatoria para concursar por este reconocimiento está limitada a “*miembros del personal académico de carrera de tiempo completo*, menores de 40 años de edad en el caso de los hombres y 43 años en el de las mujeres, y contar con tres años o más de antigüedad” (DG-APA, 2021a; énfasis añadido).

De manera similar, el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME), que financia proyectos para la “innovación y mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje”, está restringido a profesores, investigadores y técnicos académicos de tiempo completo. Esto significa que el personal académico de tiempo completo, que representa menos de la tercera parte del total de las personas dedicadas a la docencia en la UNAM, acapara tanto el acceso a las distinciones simbólicas y a las recompensas económicas, como a los apoyos instituciones para innovar y

mejorar en la actividad docente. Resulta, pues, irónico que el personal de asignatura, que tiene nombramientos que indican que deben dedicarse completamente a la docencia, tienen las puertas cerradas para acceder a estos bienes y distinciones. Huelga decir que algo similar sucede con los apoyos para realizar investigación o para financiar publicaciones.

Las ventajas acumulativas operan en los sistemas de estratificación social con un resultado casi siempre similar: el rico se hace más rico al tiempo que el pobre se vuelve más pobre. En la academia esto se refleja de varias formas. Una de las más importantes es que para los profesores de tiempo completo hay mayor facilidad para obtener financiamiento de investigación. Tienen también mayor prestigio y visibilidad, lo que les permite atraer a más y mejores estudiantes y futuros asesores. Al avanzar en una carrera académica ventajosa se obtiene el derecho a ser candidato para integrar los jurados de premios, comisiones evaluadoras y dictaminadoras; y es desde ellas que se puede seleccionar a nuevos miembros de los grupos establecidos e imponer las ideas y visiones del conocimiento que son afines a las personas que ya ocupan una posición estable dentro de las universidades (que es a lo que remite el término de “homofilia”).

En el otro lado de la moneda, los marginados tienen pocas oportunidades de ascenso social y laboral. No sólo tienen frente a sí escasos caminos para la promoción en su campo profesional, sino también pocas oportunidades de elevar su prestigio social y su idea del valor propio (Elias, 1982). Así, los profesores de asignatura de la UNAM tienen limitadas opciones para mejorar su condición. La universidad tiene algunos programas que directa o indirectamente podrían beneficiar a los profesores contratados por hora, ya sea para aumentar sus ingresos o para obtener

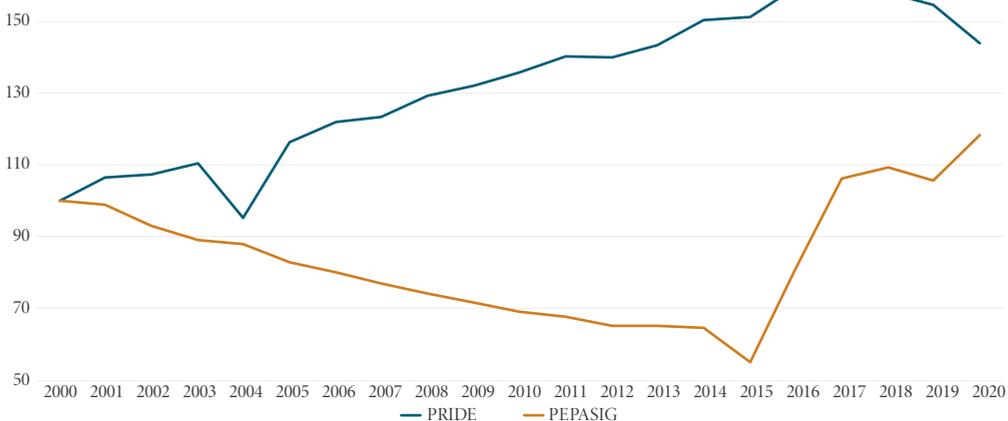
<sup>6</sup> Aunque en muchos casos los miembros de las comisiones dictaminadoras y evaluadoras son académicos externos, estos evaluadores son académicos de tiempo completo de otras universidades u otras entidades de la UNAM y no se incluye a profesores de asignatura.

una plaza de tiempo completo, pero éstos son menos útiles de lo que parece a primera vista.

El primero de estos programas es el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (Pepasig), que está dirigido a personal académico de asignatura y a técnicos académicos con actividad docente frente a grupo. Su objetivo pretendido es “Estimular el desempeño de los profesores y las profesoras de asignatura de la UNAM que hayan realizado una labor sobresaliente, así como elevar el nivel de productividad y calidad del ejercicio académico” (DGAPA, 2021c). Sin embargo, en los hechos es algo mucho más modesto, pues se limita a dar un pequeño sobresueldo mensual cuyo monto varía de acuerdo con la antigüedad, el grado académico más alto obtenido por el beneficiario y el número de horas/semana/mes por las que está contratado. Quienes sólo tienen el grado de licenciatura y dan entre 3 y 5 horas semanales de clase reciben el monto mínimo de este estímulo: 619 pesos mensuales. En el otro extremo están quienes tienen doctorado y dan 30 o más horas semanales de clase; ellos reciben el monto máximo posible: 8,502 pesos (DGAPA, 2021c).

Otras investigaciones han mostrado que sólo entre 8.8 y 13.7 por ciento de los profesores de asignatura en escuelas y facultades de la UNAM tienen doctorado (Lemus, 2022; Torres, 2019) y que la mayoría de ellos están contratados para impartir ocho o menos horas de clase semanalmente. Así, el grueso de los profesores de asignatura sólo recibe del Pepasig entre 619 y 1,553 pesos mensuales. Estas cifras son sustancialmente menores a lo que reciben por estímulos los profesores de tiempo completo a través del Pride (Gráfico 1). El estímulo medio por Pride, por ejemplo, se incrementó en términos reales, entre 2000 y 2019, un 55 por ciento; mientras que el estímulo medio del Pepasig sólo lo hizo en un 5 por ciento. El estímulo Pride promedio anual para 2020 (431,679.80 pesos) fue 14.072 veces superior al estímulo promedio anual de Pepasig (30,674.35 pesos). El nivel de cobertura de Pride es de 81 por ciento, comparado con el 70 por ciento del Pepasig. Asimismo, el presupuesto dedicado al pago de Pride para 2020 (4,368 millones de pesos) fue más de ocho veces superior al presupuesto destinado al pago de Pepasig (527 millones de pesos).<sup>7</sup>

Gráfico 1. Estímulo promedio real por programa, 2000=100



Fuente: elaboración propia con datos de: [http://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/xls/c20%20programas%20dgapa%20estimulos.xls](http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/xls/c20%20programas%20dgapa%20estimulos.xls) (consulta: 9 de junio de 2023).

<sup>7</sup> Pride y Pepasig tienen diversos criterios. Mientras que el primero otorga estímulos con base en una variedad de indicadores y evaluación académica, el tabulador de Pepasig sólo diferencia entre grados académicos. Esto implica, de hecho, que la producción académica de los profesores de asignatura no tiene ninguna recompensa en términos de ingreso, al que sí acceden los profesores de tiempo completo. De este modo dos profesores con el mismo

Otro programa de la UNAM que se podría suponer que aumentaría las oportunidades de algunos profesores de asignatura para obtener una plaza permanente es el Programa de Renovación de la Planta Académica y, más particularmente, el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera (SIJA). Entre los requisitos para tener la posibilidad de incorporarse a este subprograma están tener el grado de doctor y ser menor de 39 años de edad para mujeres, o de 37 para hombres (SIJA, 2021).

Este programa serviría para ayudar a jóvenes académicos a encontrar trabajos estables en un contexto donde el número de plazas de tiempo completo disponibles no sólo es reducido, sino que ha disminuido en años recientes dadas las políticas de austeridad presupuestal impuestas por el gobierno federal (en la UNAM, desde 2019 se han puesto en marcha programas de “racionalidad presupuestal” que han impactado negativamente en la posibilidad de otorgar nuevas plazas). Estos programas indican que no habrá creación de plazas académicas “con excepción de las que habrán de destinarse a la atención de nueva infraestructura y para cubrir las necesidades de proyectos prioritarios” (UNAM, 2020: 25). Con esto se redujo aún más el angosto cuello de botella para ofrecer trabajos de tiempo completo. Quienes aspiran a una carrera universitaria tendrán cada vez menos posibilidades de evitar el purgatorio del “precaricato” académico (Mauri, 2019) y deberán pasar muchos años (o quizá toda su carrera) dando clases como profesores de asignatura.

Hipotéticamente, el SIJA serviría para remediar parcialmente esta situación al permitir a profesores de asignatura jóvenes y con doctorado<sup>8</sup> ocupar las plazas de profesor e investigador que se abren por jubilación voluntaria

en escuelas, facultades, centros e institutos. No obstante, las reglas de operación del subprograma implican que cada entidad debe postular al candidato a través del director, lo que ha concentrado desproporcionadamente los procesos de otorgamiento de dichas plazas en la cúpula administrativa y ha promovido la discrecionalidad. Más aún, la abrumadora mayoría de los profesores de asignatura que culminaron un doctorado sobrepasan los límites de edad impuestos por el SIJA: en 2021 sólo había 62 académicos de asignatura que cubrían los requisitos de grado académico y edad máxima: 45 mujeres y 17 hombres.<sup>9</sup> Así, aunque hay más de 1 mil 600 profesores de asignatura con doctorado, sólo 3.8 por ciento de ellos cumplía los requisitos formales para aspirar a una plaza SIJA; y usualmente hace falta mucho más que sólo cubrir los requisitos formales, pues algunas de esas plazas se otorgan de manera discrecional.

Comprender estos mecanismos de desigualdad permite tener una visión crítica frente a las justificaciones más comunes que buscan explicar la disparidad entre tipos de académicos. Esta desigualdad se intenta justificar de muchas maneras; una de las más aludidas es que los profesores más capaces ganan las plazas laborales a través de concursos meritocráticos; los demás —los supuestamente menos calificados— se encargan de las tareas sobrantes, con contratos temporales. Esta postura oculta las causas estructurales que crean y perpetúan las desigualdades al tiempo que reproducen una estructura cosméticamente meritocrática. Por lo general, las personas con mayores capitales heredados (económico, cultural, social) se encuentran en una posición ventajosa para obtener las pocas plazas estables, socialmente más apreciadas

---

grado académico, mismo número de publicaciones y misma carga horaria recibirán estímulos de la UNAM radicalmente diferentes.

<sup>8</sup> El grado de doctor como requisito sólo es necesario para las plazas disponibles en entidades académicas pertenecientes a los subsistemas de facultades y escuelas, unidades multidisciplinarias, institutos y centros de humanidades e investigación científica. Para profesores de bachillerato, artes, arquitectura, diseño, trabajo social y enfermería, lo mismo que técnicos académicos, el grado mínimo necesario para el SIJA es de maestría.

<sup>9</sup> Según los datos de DGEI (2021).

y económicamente mejor remuneradas. Por otra parte, incluso dentro de este grupo de personas que tuvieron un punto de arranque aventajado, muchas veces las trayectorias académicas se definen por situaciones fortuitas.

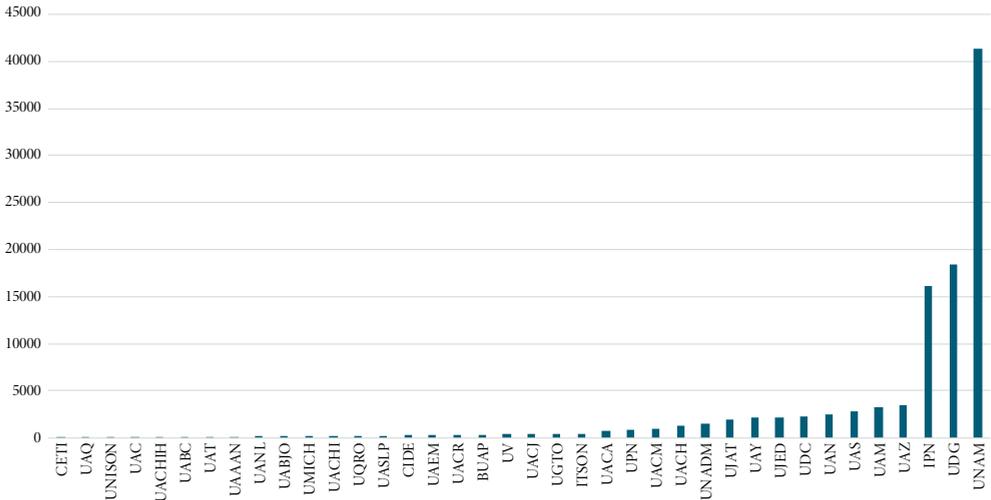
Max Weber (1967) exageraba cuando decía, al reflexionar sobre la vocación académica, que el azar constituye un factor determinante en los procesos de selección de personal universitario y que no conocía otra carrera en el mundo donde la casualidad reinara de manera semejante; pero hay algo de cierto en sus palabras. Si dos académicos recién doctorados, egresados de la misma universidad, de la misma edad y género, con equiparable número de publicaciones en revistas y editoriales igualmente prestigiosas comienzan a trabajar simultáneamente en la UNAM, uno con una plaza de tiempo completo y el otro como profesor de asignatura, estarán iniciando su carrera académica desde puntos de arranque dispares y cada uno tendrá frente a sí trayectos marcadamente desiguales. No se trata sólo de que quien haya tenido la suerte de obtener una plaza de tiempo tendrá, desde el primer día, mejores condiciones económicas e institucionales (salario más alto, seguridad laboral, apoyos para la investigación, más oportunidades de reconocimiento, etc.) que aquel que —por el azar de las plazas disponibles— sólo logró ser contratado como profesor de asignatura. Por el efecto de los mecanismos de desigualdad, sucederá que mientras más años pase cada uno de ellos en su respectivo nombramiento, *más amplia se irá haciendo la brecha que los separará*, aunque en un principio tuvieran méritos académicos equivalentes.

## DESIGUALDAD SALARIAL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERALES Y ESTATALES

Analizaremos ahora la situación de la desigualdad salarial en las universidades públicas federales y estatales de México. El Gráfico 2 muestra el origen de los datos de la base de datos usada en este artículo a nivel salario nominal bruto. La muestra comprende 105 mil 648 puestos en 38 universidades de la muestra, pero cabe señalar que no pretendemos reflejar la realidad total de los ingresos de todos los académicos de las universidades a nivel nacional. Naturalmente, los individuos obtienen ingresos de una multiplicidad de fuentes (propiedad, trabajo, herencia, transferencias, etc.) y es imposible rastrear los ingresos totales de ningún miembro de las comunidades universitarias analizadas.<sup>10</sup> Las únicas fuentes analizadas de remuneraciones para este artículo son las derivadas en el sistema universitario: docencia, investigación y administración. Existen muchas razones para suponer equivalentes estas funciones en las universidades, en tanto que existen pocas plazas de investigadores que excluyen por completo la realización de docencia y administración en la universidad, y los mandos superiores universitarios, usualmente, provienen de la docencia y la investigación, e incluso mantienen los ingresos como profesores e investigadores que tuvieron durante su servicio académico. En contraste, esta muestra sí excluye el personal universitario cuyas funciones están restringidas a actividades administrativas u operativas no ligadas a docencia ni investigación.

<sup>10</sup> El trabajo del Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994) es uno de los pocos que ha intentado indagar sobre los ingresos y trabajos que tienen los académicos al margen de su labor universitaria y cómo esto varía entre académicos de distintas profesiones y áreas de estudio. Sin embargo, faltan estudios recientes que permitan conocer la situación actual.

**Gráfico 2. Académicos registrados en la Plataforma Nacional de Transparencia y en la plataforma Transparencia UNAM**

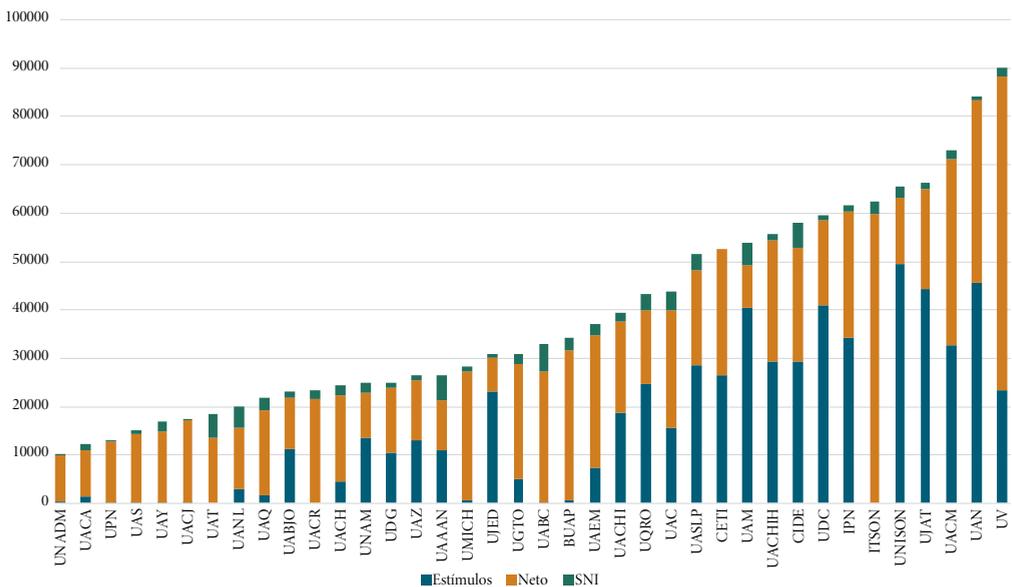


Fuente: Plataforma Nacional de Transparencia y Transparencia UNAM.

Adicionalmente, se agregaron los datos del padrón del SNI 2018, los ganadores de estímulo SNI para 2018 y los resultados para 2019 y 2021 (Conacyt, 2018; 2019; 2021), con el fin de agregarlos con la base de salarios. Los resultados agrupan: los salarios y sueldos netos reportados en los diversos portales; los estímulos a nivel entidad, compuestos de una

serie heterogénea de complementos al salario, desde vales de despensa y bonos vacacionales hasta estímulos por productividad; y la remuneración mensual proveniente del SNI. Esta suma, en resumen, es una estimación de las remuneraciones netas de los académicos en dichas universidades.

**Gráfico 3. Salarios medios de académicos a nivel nacional, 2020**

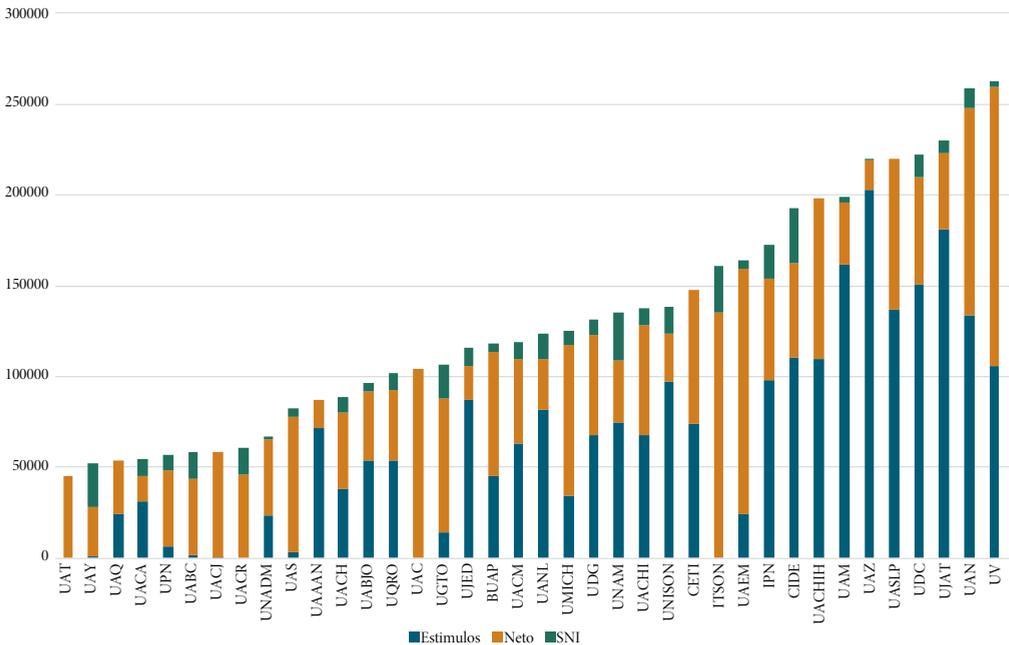


Fuente: Plataforma Nacional de Transparencia y Transparencia UNAM.

Dos análisis para desagregar las diferencias salariales pueden descomponer aún más las observaciones entre los académicos con mayor salario y las diferencias en términos de identificación de género. En primer lugar, el análisis de sólo el 1 por ciento más alto de los empleados de dichas universidades, tomando en cuenta sólo académicos y administrativos, muestra una tendencia similar al promedio general, aunque no lineal. Más aún, es discernible que la mayor parte de los ingresos

en este estrato superior de los puestos académicos, equivalente al 62 por ciento de sus remuneraciones netas totales, provienen de los sistemas de estímulos y del SNI. Cabe señalar que estos promedios por institución pueden ocultar tendencias presentes en universidades con grandes cuerpos académicos: conforme mayor es el tamaño de la universidad, mayor es la capa de la élite del 1 por ciento, lo que puede empujar el promedio hacia abajo.<sup>11</sup>

Gráfico 4. Remuneraciones medias del 1 por ciento superior, diversas universidades



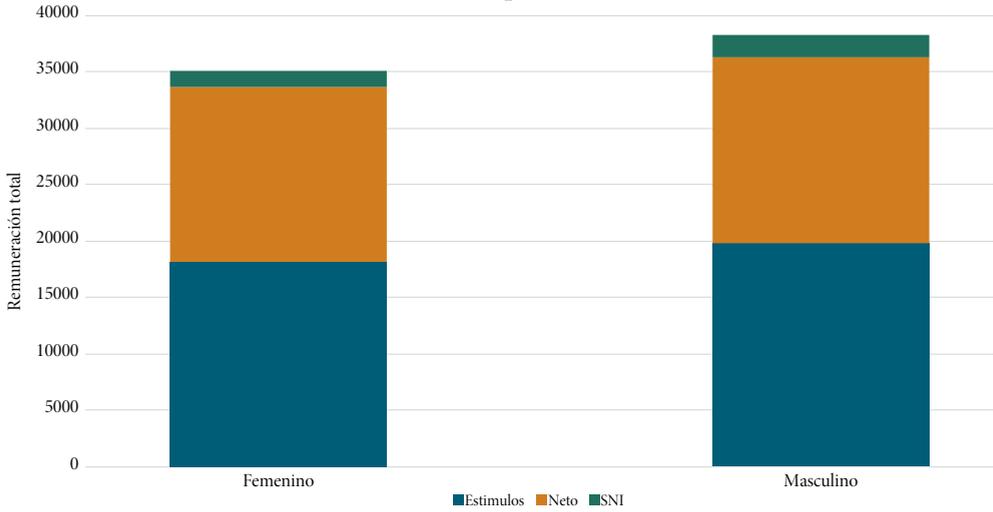
Fuente: Plataforma Nacional de Transparencia y Transparencia UNAM.

Por su parte, si se observan los promedios de remuneraciones por género se observa que las personas identificadas de sexo femenino reciben en promedio una remuneración neta 5.81 por ciento menor que sus pares masculinos; 8.56 por ciento menos estímulos; y 24.61 por ciento menos ingresos por el SNI, lo que equivale a una remuneración media total 8.2

por ciento menor que sus contrapartes masculinas. Además de mostrar la clara desigualdad basada en identificación de género, estas métricas comprueban que los sistemas de estímulos benefician de mayor manera a los académicos masculinos en detrimento de las académicas (Gráfico 5).

<sup>11</sup> Ver metodología en: <https://github.com/solaresig/Desigualdaduniversidades> (consulta: 9 de junio de 2010).

Gráfico 5. Salarios medios por identificación de sexo

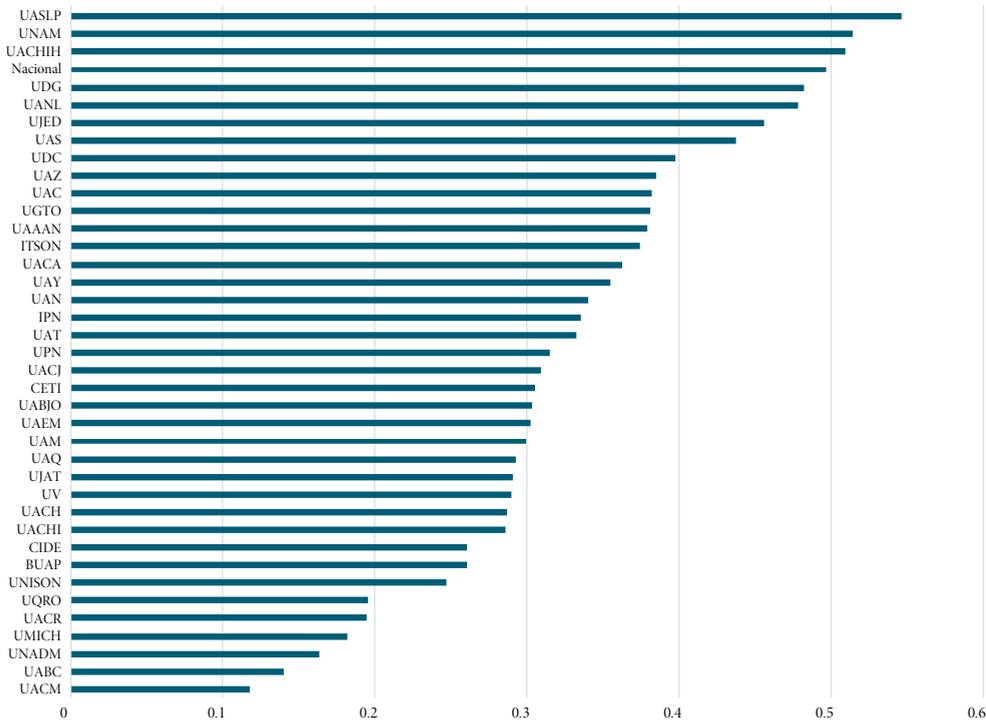


Fuente: elaboración propia.

Una de las medidas más aceptadas para representar la desigualdad es el índice de Gini, donde un valor cercano a cero representa una desigualdad nula (todos los recursos se encuentran equitativamente distribuidos), y un valor cercano a 1 representa una desigualdad

total (todos los recursos están concentrados en una persona). Aquí usamos la metodología del índice de Gini para comparar la desigualdad entre distintas universidades y centros de investigación. El Gráfico 6 muestra que la UNAM se encontró entre las instituciones más

Gráfico 6. Índice Gini por universidad, 2020



Fuente: elaboración propia.

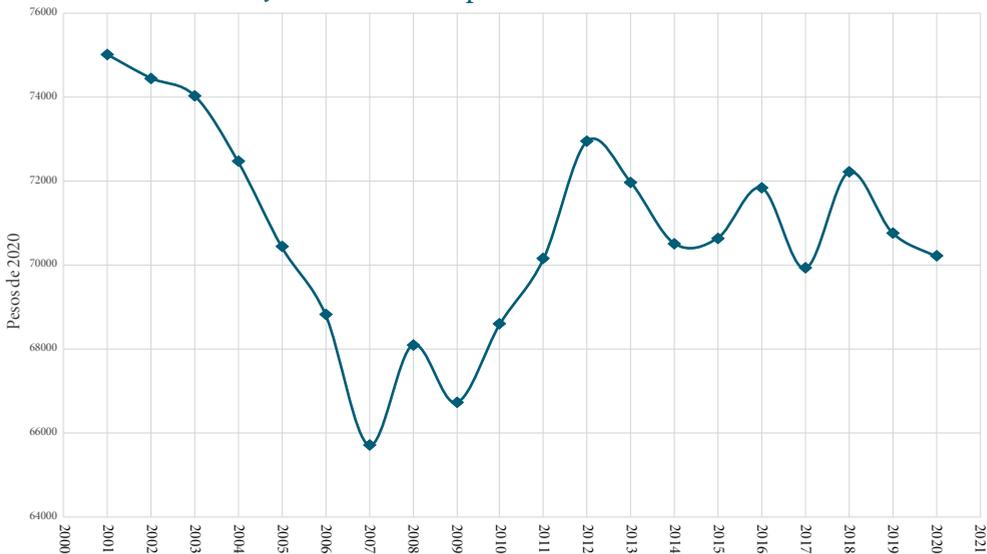
desiguales en 2020, por encima de la media de la muestra (la cual toma el ingreso entre la totalidad de los académicos de las 35 instituciones analizadas en este artículo), y sólo por debajo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

## DESIGUALDAD SALARIAL EN LA UNAM

Mientras la UNAM se ha vuelto más desigual a su interior, se ha vuelto también más exclu-

yente hacia el exterior. A pesar del alto grado de exclusión hacia los aspirantes, el incremento en la matrícula de los últimos años se ha basado en este modelo que hace recaer la mayor parte lectiva en los profesores de asignatura. El periodo de las rectorías de Juan Ramón de la Fuente (1999-2007) y José Antonio Narro (2007-2015) estuvo a cargo de la transición universitaria posterior a la huelga de 1999-2000 y logró reducir drásticamente los costos por estudiante en la UNAM (Gráfico 7).

Gráfico 7. Costo real por alumno en la UNAM



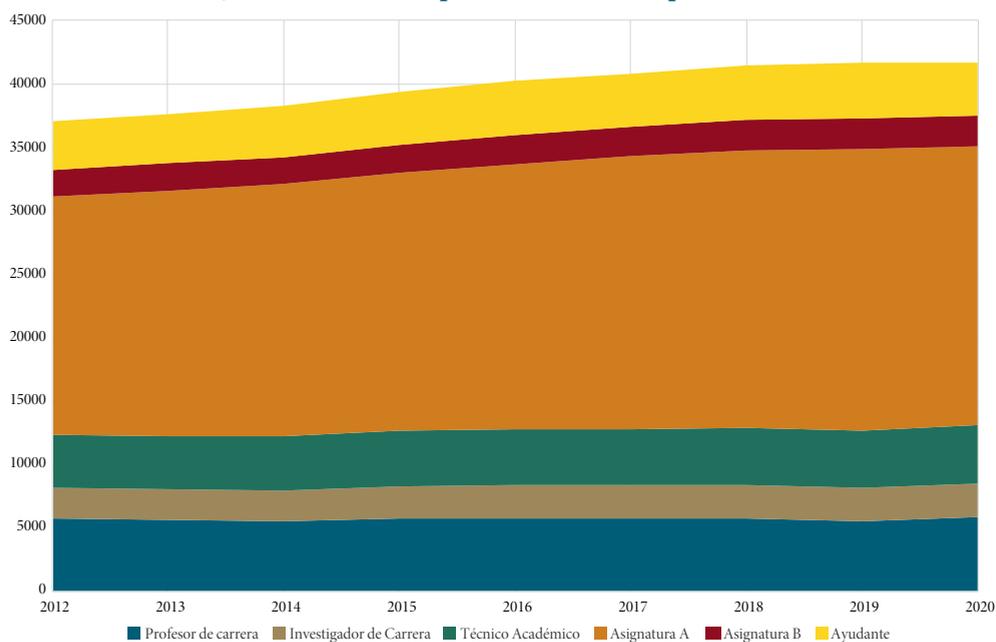
Fuente: elaboración propia con datos de Series Estadísticas UNAM; Cuenta Anual 2000-2019; Presupuesto 2020, UNAM.

Esta reducción de costos fue posible por los profesores de asignatura sin acceso a Priede ni SNI, los cuales han crecido de manera ininterrumpida ante un estancamiento de las plazas de tiempo completo (Gráfico 8). Tan sólo entre 2012 y 2018 el salario real por hora para los profesores de Asignatura A cayó 11 por ciento a pesar de concentrar la mayoría de las funciones lectivas y, crecientemente,

administrativas de la universidad. Coordinadores de carrera, de núcleo terminal e incluso de programas de posgrado, son muchas veces profesores de asignatura contratados semestralmente. En total, los profesores de asignatura concentran 85 por ciento de los nombramientos y son 58 por ciento de la planta académica total de la universidad.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Hay más nombramientos que profesores; algunos profesores de asignatura mantienen nombramientos de ayudantía como forma de complementar su ingreso.

Gráfico 8. Número de personas en el cuerpo académico



Fuente: elaboración propia con datos de DGAPA (2021b).<sup>13</sup>

Este modelo le ha permitido a la UNAM reducir costos y ha beneficiado especialmente a los académicos de tiempo completo. Los profesores de carrera mantienen un número limitado de clases gracias a la contratación de profesores de asignatura, lo que les permite dedicar más tiempo a la investigación, que es la actividad que más se privilegia a la hora de realizar las evaluaciones para obtener becas, estímulos y sobresueldos con las que complementan sus salarios base (Buendía *et al.*, 2017; Vera, 2017, 2018).

A continuación, presentamos un ejercicio para calcular la magnitud de la desigualdad que opera en la UNAM. Se trata de dos visualizaciones que muestran los ingresos de menor a mayor de 42 mil 489 académicos de la UNAM, con datos de Transparencia UNAM.<sup>14</sup> El Gráfico 9 clasifica a los docentes entre sus nombramientos. Cabe decir que la etiqueta “funcionario”, usada en el gráfico, engloba

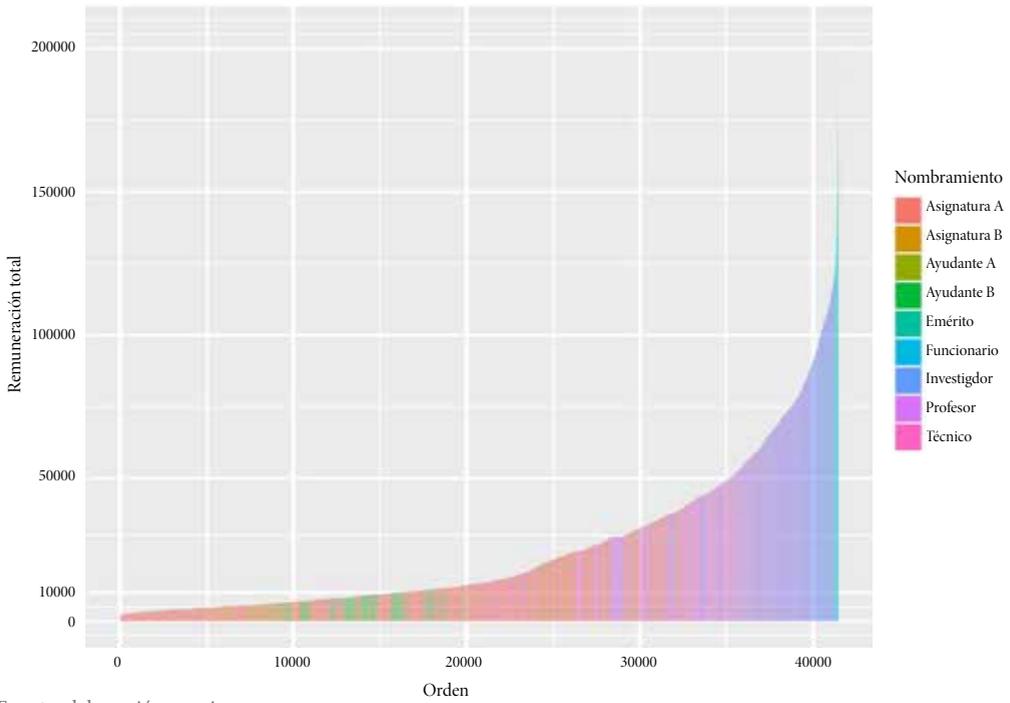
sólo a los que perciben un salario administrativo y cuentan con un nombramiento como profesores de carrera.<sup>15</sup> El Gráfico 10 muestra la misma distribución, pero esta vez distingue los diversos tipos de ingreso a nivel individual. Cabe decir que es evidente que el sistema de estímulos es central en la construcción de la desigualdad al interior de la UNAM (como sucede en otras universidades). En los niveles inferiores de ingreso, los estímulos, fundamentalmente el subsidio para el empleo y los vales de despensa, componen la mayoría del ingreso monetario de los profesores de asignatura y ayudantes. En los niveles superiores de ingreso, el Pride, estímulos de antigüedad y SNI constituyen la mayor proporción de los ingresos netos de los académicos de tiempo completo. Esta dinámica, en ambos extremos de la desigualdad, se ve reforzada en los ingresos netos por un factor adicional: los ingresos por estímulos están exentos de impuestos.

<sup>13</sup> Leslie Lemus (2022) obtiene un resultado similar en el largo plazo en la UNAM.

<sup>14</sup> Un ejercicio previo de cálculo apareció en Solares (2021). Ver metodología, datos y código en: <https://github.com/solaresig/Desigualdaduniversidades> (consulta: 9 de junio de 2010).

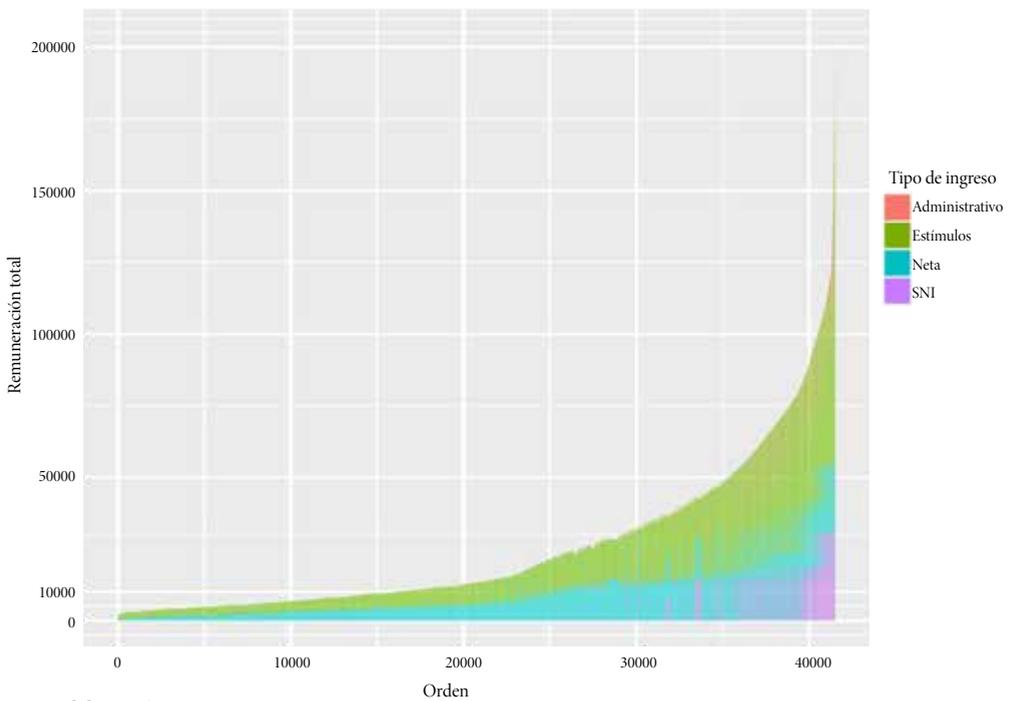
<sup>15</sup> No se incluye al personal que trabaja únicamente como administrativos.

Gráfico 9. Remuneración de profesores de menor a mayor, por nombramiento de mayor ingreso



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 10. Remuneración de profesores de menor a mayor, por tipo de ingreso



Fuente: elaboración propia.

Estos datos muestran que entre el personal que desempeña labores académicas en la UNAM se pueden distinguir tres bloques claramente establecidos: 1) profesores de asignatura, con salarios bajos y poca estabilidad laboral; 2) investigadores, profesores y técnicos académicos de tiempo completo, quienes tienen estabilidad laboral, salarios más altos, mejores prestaciones y acceso a estímulos monetarios (internos y externos) más cuantiosos que los destinados a los profesores de asignatura; y 3) los académicos con altos puestos en la administración universitaria: directores de escuelas, facultades, centros e institutos, la alta burocracia de rectoría, etc. Los salarios totales de este último grupo llegan a ser superiores al de secretarios de Estado en el gobierno federal.<sup>16</sup>

Las disparidades entre estos cuasiestamentos universitarios se pueden ver con claridad en la distribución del presupuesto. El dinero que la UNAM destinó en 2021 para pagarle a los poco más de 20 mil profesores de asignatura sin otro nombramiento fue de 4,056 millones de pesos anuales (es decir, 8.8 por ciento del presupuesto total de la UNAM). Y dedicó 8 mil millones de pesos para los salarios de los 13 mil investigadores,

profesores de carrera y técnicos académicos (17.1 por ciento del presupuesto).<sup>17</sup> A manera de comparación, los diez profesores peor pagados, incluyendo todas sus compensaciones extras y el subsidio para el trabajo, reciben en promedio 1,784.99 pesos al mes, mientras que las diez profesoras y profesores mejor pagados reciben en promedio 232,613.11 pesos al mes. Asimismo, si agregamos los ingresos mensuales de 10 por ciento de los profesores mejor pagados se obtiene un total de más de 422 millones de pesos, mientras que la suma del ingreso total de 75 por ciento de los profesores con menores salarios es de tan sólo 398 millones de pesos.

Si observamos el 1 por ciento mejor pagado de la UNAM, un grupo de 415 académicos, tenemos que concentran más presupuesto de la universidad que los 13 mil 232 profesores peor pagados. Quien menos gana dentro del 1 por ciento superior tiene un ingreso neto mensual derivado de la UNAM de 116,456.8 pesos. Dentro de este 1 por ciento de los profesores mejor pagados, 72 por ciento son funcionarios, 25 por ciento son profesores eméritos y sólo el 3 por ciento restante son simplemente investigadores y profesores de tiempo completo. La Tabla 1 resume la distribución salarial en rangos entre diferentes grupos.

*Tabla 1. Distribución salarial en rangos entre diferentes grupos*

Rango salarial mensual neto en pesos	Número de profesores
Mayor a 200 mil	10
Entre 150 y 199 mil	216
Entre 100 y 149 mil	1,025
Entre 50 y 99 mil	5,256
Entre 25 y 49 mil	8,163
Entre 10 y 24 mil	10,667
Menor a 10 mil	16,142

Fuente: elaboración propia.

<sup>16</sup> De acuerdo a la nómina del gobierno federal, el sueldo bruto mensual del presidente de la república en 2022 es de 166,532.00 pesos (esa cifra no considera ingresos como el aguinaldo ni viáticos y prestaciones).

<sup>17</sup> El presupuesto de la UNAM en 2021 fue de 46 mil 644 millones de pesos. Más información en: <https://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/aprobado-el-presupuesto-de-la-unam-para-2021/> (consulta: 9 de junio de 2010).

Sintomático de lo deterioradas que son las condiciones para los profesores de asignatura en México es que, pese a sus carencias, éstos no están entre los más precarios a nivel nacional, pues reciben mejores sueldos y prestaciones que los de instituciones de reciente creación como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) o las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García; estos últimos reciben remuneraciones económicas muy bajas, no gozan de ninguna prestación o acceso al ISSSTE y ni siquiera firman contrato (Roldán, 2021).

La precarización y desigualdad que sufren los profesores de asignatura es tan pertinaz que se presenta incluso en instituciones creadas con un *ethos* igualitario, como la UACM. Por ejemplo, los profesores de tiempo completo en la UACM ganan poco más 40 mil pesos al mes y un profesor de asignatura que diera un curso de cuatro horas a la semana ganaría en promedio 2,440 pesos mensuales durante la mitad del año. En la UNAM, los académicos de tiempo completo (profesores, investigadores y técnicos) ganan en promedio 62,900 pesos mensuales y los de asignatura por una clase de cuatro horas a la semana ganan 4,270 mensuales (o más, dependiendo de la antigüedad y los estímulos). Esto significa que, en promedio, un profesor de carrera en la UACM gana 16.4 veces más que uno de asignatura contratado por cuatro horas a la semana; mientras que en la UNAM un profesor de carrera gana 14.73 veces más que uno de asignatura contratado por cuatro horas a la semana.

Si comparamos a los profesores de asignatura de la UNAM con los que laboran en algunas universidades privadas —en particular aquéllos que cobran por honorarios— encontramos que los primeros cuentan con algunas ventajas significativas: tienen acceso al ISSSTE; hacen antigüedad laboral; tienen acceso a un programa de estímulos; son empleados y no prestadores de servicios, lo que les permite acceder al subsidio para el estímulo del empleo; algunos tienen la posibilidad de contar con un profesor adjunto que les apoye en las tareas docentes (de acuerdo

con la escuela o facultad, algunos de estos adjuntos son pagados por la universidad).

Si se comparan los ingresos pecuniarios de los profesores de asignatura de la UNAM con los de algunas de las universidades privadas más grandes del país, se puede ver que el pago total por una clase de cuatro horas en la UNAM es cercano al de la Universidad Iberoamericana y de la Universidad Anáhuac; pero más bajo que el del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

## CONCLUSIONES

La desigualdad es uno de los rasgos más predominantes y duraderos en el mundo del trabajo académico. Es un hecho conocido —y ampliamente debatido— que las universidades públicas mexicanas sufren (unas más que otras) de una crónica insuficiencia presupuestal. Ésta ha sido una las principales causas por las que se abren pocas nuevas plazas de tiempo completo. Sin embargo, señalar esta condición estructural no es suficiente para explicar por qué al interior de las instituciones de educación superior existe una diferencia tan pronunciada entre los salarios de los profesores de tiempo completo y los profesores de asignatura. Sea cual sea el tamaño del pastel, encontramos que los primeros siempre disfrutan de las rebanadas más grandes y a los segundos les tocan rebanadas milimétricas. Esta repartición de recursos es desigual tanto en tiempos de relativa abundancia como en condiciones de escasez.

Las diversas remuneraciones evaluadas en este artículo no pretenden representar la totalidad de ingresos individuales, sólo los derivados del empleo en la UNAM. La relación contractual en la UNAM, dicho sea de paso, también reproduce el esquema desigual de compensación por servicios académicos a la comunidad: mientras que los administrativos y profesores de carrera reciben remuneraciones equivalentes a un tiempo completo (48 o 40 horas semanales), los profesores de asignatura y ayudantes sólo reciben remuneraciones

por las horas frente a grupo de su contrato. Naturalmente, dichos profesores deben de ocupar al menos un tiempo equivalente de transporte para desplazarse a la universidad respecto de los profesores de carrera y administrativos, y deben dedicar tiempo a la preparación de clases y evaluación de estudiantes, además de que se espera que participen en actividades de servicio académico, como comités de selección, elaboración de exámenes estandarizados y participación en jurados de tesis. En pocas palabras, el contrato de los profesores de asignatura no refleja la cantidad de horas realmente invertidas.

## REFERENCIAS

- ACOSTA Ochoa, Abril (2018), *Enseñar en la precariedad. Condiciones de trabajo y experiencias laborales en el mercado docente de la educación superior*, Tesis de Doctorado, México, UAM-X.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2015), *Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas. Elementos para un diagnóstico*, México, ANUIES.
- BOWLEY, Arthur Lyon (1920), *The Change in the Distribution of the National Income, 1880-1913*, Oxford, Clarendon Press.
- BUENDÍA, Angélica, Abril Acosta y Manuel Gil Antón (2019), “En busca de un rostro: (in) visibles, pero siempre presentes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 80, pp. 15-41.
- BUENDÍA, Angélica, Susana García Salord, Rocío Grediaga, Monique Landesman, Roberto Rodríguez-Gómez, Norma Rondero, Mario Rueda y Héctor Vera (2017), “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la valoración del trabajo académico”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 157, pp. 200-219.
- CANNAN, Edwin (1905), “The Division of Income”, *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 19, núm. 3, pp. 341-369.
- Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM) (2021a), “El poder adquisitivo del salario de las profesoras y los profesores en la UNAM. 2001-2021”, en: [https://cam.economia.unam.mx/reporte-de-investigacion-especial-135-el-poder-adquisitivo-del-salario-de-las-profesoras-y-los-profesores-en-la-unam-2001-2021/](https://cam.economia.unam.mx/ reporte-de-investigacion-especial-135-el-poder-adquisitivo-del-salario-de-las-profesoras-y-los-profesores-en-la-unam-2001-2021/) (consulta: 9 de junio de 2023).
- Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM) (2021b), “Calculadora de percepciones para profesoras/es de asignatura y ayudantes de profesor”, en: <https://cam.economia.unam.mx/calculador-a-de-percepciones-para-profesoras-es-de-asignatura-y-ayudantes-de-profesor/> (consulta: 9 de junio de 2023).
- CISNEROS Blas, Yolanda (2010), *Prevalencia de trastornos psicómicos de los trabajadores académicos de una universidad pública de la Ciudad de México, según el seguro de gastos médicos mayores, en el periodo 1998-2000*, Tesis de Maestría en Ciencias en Salud de los Trabajadores, México, UAM-X.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2018), “Padrón de beneficiarios. Sistema Nacional de Investigadores”, en: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/sistema-nacional-de-investigadores> (consulta: 9 de junio de 2023).
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2019), “Resultados SNI. Convocatoria Ingreso o Permanencia”, en: [www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2019/RESULTADOS\\_SNI\\_CONVOCATORIA\\_2019\\_INGRESO\\_O\\_PERMANENCIA.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/2019/RESULTADOS_SNI_CONVOCATORIA_2019_INGRESO_O_PERMANENCIA.pdf) (consulta: 9 de junio de 2023).
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2021), “Padrón de beneficiarios. Sistema Nacional de Investigadores”, en: <https://conacyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/padron-de-beneficiarios/> (consulta: 9 de junio de 2023).
- ELIAS, Norbert (1982), *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994), *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM.
- ESTÉVEZ Nénninger, Ety Haydeé (2007), “Entre lo que parecemos y lo que somos. Pensamiento de académicos y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México: Universidad de Sonora, 1980-2004”, Tesis de Doctorado, México, Cinvestav-DIE.
- FORRESTER, Nikki (2023, 3 de marzo), “Fed Up and Burnt Out: ‘Quiet quitting’ hits academia”, *Nature*, núm. 615. DOI: <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00633-w>
- FRASER, Nancy (2016), “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’”, *New Left Review en Español*, pp. 23-66, en: <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribucion-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf> (consulta: 9 de junio de 2023).
- GÁNDARA, Sugeyry Romina (2021, 3 de octubre), “Algunos docentes en la UNAM ganan apenas el mínimo mientras la élite, más de 100 mil”, *Zona Franca*, en: <https://zonafranca.mx/politica-sociedad/algunos-docentes-en-la-unam-ganan-apeenas-el-minimo-mientras-la-elite-mas-de-100-mil> (consulta: 9 de junio de 2023).
- GARDUÑO, Verónica (2015, 26 de abril), “70% de docencia en educación superior recae en profesores de asignatura: ANUIES”, *Educación Futura*, en: <http://www.educacionfutura.org/70-de-docencia-en-educacion-superior-recae-en-profesores-de-asignatura-anui> (consulta: 9 de junio de 2023).
- GIL Antón, Manuel (2018, 20 de agosto), “Los profesores de tiempo repleto: tan lejos del SNI y las becas, tan cerca de la precariedad”, *Educación Futura*, en: <https://www.educacionfutura.org/los-profesores-de-tiempo-repleto-tan-lejos-del-sni-y-las-becas-tan-cerca-de-la-precariedad/> (consulta: 9 de junio de 2023).
- GONZÁLEZ Rubí, Guillermo y María de Jesús Solís (2013), “La profesión académica hoy. Un acercamiento a las condiciones de la docencia a través de los profesores de asignatura”, ponencia presentada en el XII Congreso de Investigación Educativa, 18-21 de noviembre de 2013.
- HONNETH, Axel (1997), *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática social de los conflictos sociales*, Barcelona, Crítica.
- Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI) (2021), *Plataforma Nacional de Transparencia*, en: <https://consultapublicamx.inai.org.mx/vut-web/faces/view/consultaPublica.xhtml#inicio> (consulta: 9 de junio de 2023).
- KUZNETS, Simon (1934), “National Income, 1929-1932”, en *National Income, 1929-1932*, Cambridge, National Bureau of Economic Research (NBER), pp. 1-12.
- KUZNETS, Simon (1952), “Long-Term Changes in the National Income of the United States of America since 1870”, *Review of Income and Wealth*, vol. 2, núm. 1, pp. 29-241.
- KUZNETS, Simon (1955), “Economic Growth and Income Inequality”, *The American Economic Review*, vol. 45, núm. 1, pp. 1-28.
- KUZNETS, Simon y Elizabeth Jenks (1953), “Shares of Upper Income Groups in Savings”, en *Shares of Upper Income Groups in Income and Savings*, Cambridge, National Bureau of Economic Research (NBER), pp. 171-218.
- LEMUS Barahona, Leslie (2022), *Segmentación y desigualdades laborales: la situación del personal de asignatura en la UNAM*, México, UNAM.
- LOMELÍ, Leonardo (2023), “Plan de trabajo para la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2023-2027”, en: [https://www.juntadegobierno.unam.mx/procesos/pdf/LLV/3Plan\\_LLIV.pdf](https://www.juntadegobierno.unam.mx/procesos/pdf/LLV/3Plan_LLIV.pdf) (consulta: 7 de septiembre de 2023).
- LÓPEZ, Ariadna, Omar García, Ricardo Pérez, Virginia Montero y Elsa Rojas (2016), “Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm.180, pp. 23-39.
- MALDONADO, Alma (2012), “Mexican Faculty Salaries Today: Once a bagger, always a beggar?”, en Philip Altbach, Liz Reisberg, Maria Yudkevich, Gregory Androushchak e Iván Pacheco (eds.), *Paying the Professoriate: A global comparison of compensation and contracts*, Nueva York, Routledge, pp. 225-33.
- MALDONADO, Alma (2016), “Pérdida de poder adquisitivo y limitada competitividad internacional: indicios sobre los salarios de académicos mexicanos a partir de una comparación internacional”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 7, núm. 20, pp. 3-20.
- MANNHEIM, Karl (1957), *Systematic Sociology: An introduction to the study of society*, Londres, Routledge.
- MAURI, Christian (2019), “Formulating the Academic Precariat”, en Fabian Cannizzo y Nick Osbaldiston (eds.), *The Social Structure of Global Academia*, Nueva York, Routledge, pp. 187-204.
- MERTON, Robert K. (1973), *The Sociology of Science*, Chicago, University of Chicago Press.
- MERTON, Robert K. (1988), “The Matthew Effect in Science, II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property”, *Isis*, vol. 79, núm. 4, pp. 606-623.

- MILANOVIC, Branko (2010), *The Haves and the Have-nots: A brief and idiosyncratic history of global inequality*, Nueva York, Basic Books.
- MILLS, C. Wright (1961), *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MURRAY, Darrin (2019), "The Precarious New Faculty Majority: Communication and instruction research and contingent labor in higher education", *Communication Education*, vol. 68, núm. 2, pp. 235-245.
- ORDORIKA, Imanol (2004), "El mercado en la academia", en Imanol Ordorika (coord.), *La academia en jaque: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, pp. 35-74.
- ORDORIKA, Imanol (2019, 21 de junio), "Los ingresos de los académicos", *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/06/21/opinion/016a1pol> (consulta: 28 de julio de 2019).
- PALACIOS Nava, Martha Edilia y Verónica Montes de Oca Zavala (2017), "Condiciones de trabajo y estrés en académicos universitarios", *Ciencia & Trabajo*, vol. 19, núm. 58, pp. 49-53.
- PIKETTY, Thomas y Emmanuel Saez (2001), *Income Inequality in the United States, 1913-1998*, Cambridge, National Bureau of Economic Research (NBER).
- PINEDA, César Enrique (2022, 18 de mayo), "Profesores indignados: entre la precariedad y las élites universitarias", *Este País*, en: [https://estepais.com/tendencias\\_y\\_opiniones/profesores-indignados/](https://estepais.com/tendencias_y_opiniones/profesores-indignados/) (consulta: 25 de mayo de 2022).
- PROKOPOVICH, Sergei Nikolaevich (1924), *Economic Condition of Soviet Russia*, Londres, P.S. King.
- RAMOS Tovar, María Elena, Veronika Sieglin y María Zúñiga (2013), "La intransparente transparencia... La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 141, pp. 26-45.
- RHOADES, Gary (2020), "Taking College Teachers' Working Conditions Seriously: Adjunct faculty and negotiating a labor-based conception of quality", *The Journal of Higher Education*, vol. 91, núm. 3, pp. 327-352.
- RIGNEY, Daniel (2010), *Matthew Effect: How advantage begets further advantage*, Nueva York, Columbia University Press.
- ROLDÁN, Nayeli (2021, 12 de agosto), "Universidades del Bienestar operan con planteles inconclusos y despidos de maestros", *Animal Político*, en: <https://www.animalpolitico.com/sociedad/universidades-bienestar-planteles-maestros-despidos> (consulta: 9 de junio de 2023).
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1755), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Ámsterdam, Marc Michel Rey.
- SENNETT, Richard (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SMITH, Adam (1776), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Londres, W. Straman and T. Cadelì.
- SOLARES, Israel (2021, 15 de abril), "Orgullo y privilegio", *Revista Común*, en: <https://revistacomun.com/blog/orgullo-y-privilegio> (consulta: 9 de junio de 2023).
- SOTO Bernabé, Ana Karen (2020), *Carreras transicionales de profesores de tiempo parcial en la educación superior privada*, Tesis de Doctorado, México, Cinvestav-DIE.
- THERBORN, Göran (2016), *Los campos de exterminio de la desigualdad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- TILLY, Charles (1998), *Durable Inequality*, Berkeley, University of California Press.
- TILLY, Charles (2008), *Credit and Blame*, Princeton, Princeton University Press.
- TIRELLI, Vincent (1997), "Adjuncts and More Adjuncts: Labor segmentation and the transformation of higher education", *Social Text*, vol. 51, núm. 2, pp. 75-91.
- TORRES Carrasco, Ruth (2019), "¿Cuál es la formación de la planta académica de la UNAM? El caso de los profesores de asignatura", *Revista Digital Universitaria*, vol. 20, núm. 6. DOI: <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a4>
- TORRES Guillén, Jaime (2012), *Dialéctica de la imaginación. Pablo González Casanova: una biografía intelectual*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, México, CIESAS.
- TREVIÑO, Laura Elena Urquidí y José Raúl Rodríguez Jiménez (2010), "Estrés en profesorado universitario mexicano", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-21.
- Universidad de Guadalajara (2021), "Consulta de nómina", en: <http://www1.transparencia.udg.mx/nomina>.
- UNAM (2020, 13 de febrero), "Programa de racionalidad presupuestal 2020", *Gaceta UNAM*, núm. 5116, pp. 25-26.
- UNAM (2021a), *Agenda Estadística UNAM 2021*, México, UNAM, en: [www.planeacion.unam.mx/Agenda/2021/pdf/Agenda2021.pdf](http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2021/pdf/Agenda2021.pdf) (consulta: 9 de junio de 2023).
- UNAM (2021b), "Remuneración de profesores", *Portal de transparencia universitaria*, en: <http://www.transparencia.unam.mx/obligaciones/consulta/remuneracion-profesores> (consulta: 9 de junio de 2023).
- UNAM (2021c), "Series Estadísticas UNAM", en: [https://www.estadistica.unam.mx/series\\_inst/index.php](https://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php) (consulta: 9 de junio de 2023).
- UNAM (2022), *Estatuto del personal académico de la UNAM*, en: <http://www.dgoae.unam.mx> (consulta: 3 de abril de 2023).

- UNAM-Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) (2021a), “Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos”, en: <https://dgapa.unam.mx/index.php/reconocimientos/rdunja> (consulta: 1 de junio de 2022).
- UNAM-Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) (2021b), “Estadísticas del personal académico”, en: [https://dgapa.unam.mx/images/estadistica/anuario\\_estadisticas\\_dgapa\\_2020.pdf](https://dgapa.unam.mx/images/estadistica/anuario_estadisticas_dgapa_2020.pdf) (consulta: 9 de junio de 2023).
- UNAM-Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) (2021c), “Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (Pepasig)”, en: <https://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pepasig> (consulta: 9 de junio de 2022).
- UNAM-Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) (2021), “Perfil de los profesores de asignatura sin otro nombramiento”.
- UNAM-DGAPA-Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera (SIJA) (2021), “Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera”, en: <https://dgapa.unam.mx/index.php/renovacion-planta-academica/sija>
- UNAM-Seminario de Educación Superior (SES) (2021), *Salarios del personal académico de la UNAM*, en: <https://www.ses.unam.mx/proyectos/index.php?seccion=salarios> (consulta: 9 de junio de 2023).
- VERA, Héctor (2017), “El *homo academicus* y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 87-106.
- VERA, Héctor (2018), “Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 187, pp. 25-48.
- WEBER, Max (1967), *El político y el científico*, Madrid, Alianza.
- ZUCKERMAN, Harriet (1996), *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*, New Brunswick, Transaction Publishers.

# Ocio familiar durante el confinamiento

Particularidades de las familias con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)

ESTHER VILA-COUÑAGO\* | RITA GRADAÏLLE PERNAS\*\*  
YÉSICA TEIJEIRO BÓO\*\*\*

El objetivo de esta investigación se centra en analizar cómo ha sido el tiempo de ocio de las familias con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), escolarizados en educación primaria, durante el confinamiento vivido en el año 2020 en España. Se sigue una metodología descriptivo-comparativa, basada en un cuestionario *ad hoc* y respondido *online* por 127 familias. Los resultados ponen de manifiesto la incidencia de las condiciones laborales y el nivel de conciliación percibido sobre el ocio familiar y revelan ciertas particularidades que caracterizan a las familias con hijos/as con NEAE, al valorar más bajo el gusto por compartir tiempo de ocio en familia y mostrar mayor insatisfacción respecto de las familias con hijos/as sin NEAE. Las conclusiones destacan el ocio como fuente de salud y de cohesión familiar, así como la importancia de invertir en servicios inclusivos y comunitarios para un ocio familiar saludable y de calidad.

*The goal of our research focused on analyzing how leisure time has occurred within families with a child/children with special educational needs (NEAE in Spanish). The children were enrolled in elementary school during the lockdown period of 2020 experienced in Spain. We followed a descriptive-comparative methodology based on an ad hoc questionnaire, answered by 127 families online. Our results evince the incidence of work conditions and the level of conflict resolution perceived in regards to family leisure. They also reveal certain features characteristic of families with a NEAE child/children. They rate the value of sharing leisure time as lower when compared to families with children without NEAE. Our conclusions highlight leisure as a source of family health and leisure, as well as the importance of investing in inclusive community services so as to provide healthy quality family leisure time.*

## Palabras clave

Ocio  
Familia  
Conciliación  
Confinamiento  
COVID-19  
Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)

## Keywords

Leisure  
Family  
Conflict resolution  
Lockdown  
COVID-19  
Special Educational Needs

Recepción: 25 de septiembre de 2022 | Aceptación: 18 de diciembre de 2022  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61106>

- \* Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: métodos mixtos de investigación social; medición y evaluación educativa. CE: [esther.vila@usc.es](mailto:esther.vila@usc.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6407-463X>
- \*\* Profesora Titular de Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: pedagogía-educación social; tiempos educativos y sociales; ocio; desarrollo comunitario; políticas socioeducativas y derechos humanos; género y educación. CE: [rita.gradaille@usc.es](mailto:rita.gradaille@usc.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9774-8431>
- \*\*\* Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: pedagogía hospitalaria; atención a la diversidad; escuela inclusiva; pedagogía social. CE: [yesica.teijeiro@usc.es](mailto:yesica.teijeiro@usc.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3957-9796>

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

El ocio es un fenómeno multidimensional que está en constante evolución; se ha ido adaptando a las diferentes orientaciones conceptuales y circunstancias socioculturales y ha llegado a adquirir una relevancia social de indudable importancia para el desarrollo integral de la persona a lo largo de la vida (Caride, 2012, 2014; Cuenca, 2014; Iso-Ahola, 1980). Se ha convertido, así, en un poderoso factor de desarrollo individual, social y económico (Cuenca y Goytia, 2012). Es por ello que, de un tiempo a la fecha, ha pasado a formar parte de los derechos democráticos de la nueva ciudadanía (Cuenca, 2000), tras haber sido reconocido —de manera explícita— en la segunda generación de los derechos humanos.

Así aparece recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de Naciones Unidas, en su artículo 24: “toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas”. Un derecho que la Asociación Mundial de Ocio (WLRA World Leisure and Recreation Association) reconoció en la denominada “Carta del Ocio” (1981). En ella se establece, entre otras consideraciones, que es un derecho básico del que ningún ser humano ha de ser privado, además de identificarlo como un servicio social tan importante como la salud y la educación, ya que contribuye a la satisfacción de las necesidades humanas y a mejorar la calidad de vida de las personas.

En los últimos años, como consecuencia de la pandemia derivada del COVID-19, se dieron profundos cambios a nivel social, sanitario, económico y educativo, entre otros, que evidenciaron la importancia de la salud y la familia como pilares esenciales para el bienestar personal y social. De ahí que, en la etapa

de confinamiento en la que fue negada la posibilidad de ejercer determinados derechos, el tiempo libre se convirtió en una oportunidad para dinamizar procesos —individuales y colectivos— que permitiesen transformarlo en una experiencia de ocio por los múltiples beneficios que reporta, de cara a fomentar un mayor bienestar y mejorar la calidad de vida de las personas (Cuenca, 2014; Kleiber *et al.*, 2011; Nussbaum, 2012; Porter *et al.*, 2010; Valdemoros *et al.*, 2016).

En este contexto, además de reivindicarlo como un derecho humano esencial, se puso de manifiesto la necesidad de educar(nos) *con y en* el ocio (Maroñas *et al.*, 2019) para generar bienestar; lo anterior, a partir de acciones que posibiliten la adquisición de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que permitan autogestionar el tiempo de un modo más saludable, que creen entornos sensibles e integradores (Shank, 2000) y que impulsen una vivencia del ocio más completa (Caballo *et al.*, 2011; Varela *et al.*, 2016). Todo ello al considerarlo un elemento ineludible para alcanzar el derecho a la calidad de vida (Lázaro y Madariaga, 2014).

A este respecto, son numerosas las investigaciones que han analizado los beneficios (cognitivos, emocionales y sociales) que el ocio es capaz de producir en el estado de las personas, los colectivos y las sociedades (Monteagudo *et al.*, 2017), en la prevención de determinadas conductas (y condiciones) no deseadas y en la promoción de la salud, así como en el fomento de experiencias psicológicas satisfactorias que redunden en una salud integral y mayor bienestar. No en vano, Coleman e Iso-Ahola (1993) ya habían establecido correlaciones entre el ocio y la salud al identificar a éste como la estrategia que permite amortiguar el estrés, favorecer la adaptación psicosocial y mejorar el funcionamiento físico, mental y social. De ahí que el ocio haya pasado de ser un fenómeno de carácter individual a ser

<sup>1</sup> Esta investigación forma parte del proyecto “Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia” (Ref.: RTI2018-094764-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

reconocido como un derecho colectivo que promueve el bienestar personal y social (Maroñas *et al.*, 2019; Monteagudo, 2008).

Con base en esta cuestión, si analizamos la distribución del tiempo observamos la estrecha relación que se establece con la calidad de vida de las personas; tanto es así que una desequilibrada organización temporal puede provocar situaciones de estrés y malestar que, por lo general, pueden traducirse en niveles de bienestar bajos y una menor satisfacción con el funcionamiento familiar (Boz *et al.*, 2016).

Asistimos, por tanto, a una situación que resulta paradójica, ya que mientras se destacan los beneficios sociales del ocio, el problema de la escasez de tiempo resulta cada vez más acuciante, pues no sólo implica la reducción de los tiempos de ocio disponibles, sino la calidad de éstos (De Valenzuela *et al.*, 2015). A ello se suman las inercias de los tiempos apresurados en los que vivimos, que evidencian —cada vez más— las tensiones de orden-caos temporal que dificultan el encuentro familiar, vecinal y comunitario (Morán y Cruz, 2011).

Como sostienen varios autores, nos encontramos ante un (des)equilibrio entre los horarios y las biografías personales que se vuelve problemático y complica los tiempos compartidos en familia (Buxarra y Escudero, 2014; Martín-Lagos y Luque, 2020); la saturación de las agendas y la rigidez de las estructuras temporales dificulta la conciliación familiar y esto impide que muchas madres y padres dispongan de tiempos de ocio con sus hijas e hijos. Finalmente, el tiempo de ocio familiar se configura como un tiempo residual, a pesar del incremento de estudios que ponen el foco de atención en los beneficios que comporta, y que subrayan su relación con el bienestar, una mayor cohesión, la asimilación de patrones de ocio saludables, una mayor adaptabilidad a los cambios, mayor y mejor comunicación intrafamiliar, así como con la optimización de los vínculos emocionales.

Todos estos aspectos ayudan en la configuración de la diversidad de tipologías familiares (Hodge *et al.*, 2015).

Los beneficios de los tiempos de ocio que se han mencionado se hicieron evidentes —y eclosionaron— durante el confinamiento por el COVID-19, ya que todos los miembros de la unidad familiar coincidieron en tiempo y espacio y, con ello, se dio un aumento de la cantidad de tiempo de ocio compartido en familia; de ahí que estos tiempos —antes concebidos como secundarios— pasaron a ocupar un tiempo central para la realización y diversificación de actividades conjuntas, con el fin de aliviar el estrés y servir para el disfrute personal y la cohesión familiar. Además, contribuyeron a optimizar la percepción de los beneficios de un ocio compartido y de bienestar; con ello mejoraron la confianza y el respeto mutuo, se incrementó el sentimiento de pertenencia dentro de la unidad familiar y se favoreció un clima de convivencia y de comunicación familiar óptimo (Belmonte *et al.*, 2021).

El modelo de funcionamiento del ocio familiar formulado por Zabriskie y McCormick (2001) propone que las experiencias lúdicas respondan a la necesidad de estabilidad y traten de fomentar las relaciones personales y los sentimientos de cercanía con los miembros de la familia; pero también han de incentivar el equilibrio al introducir cambios en el entorno familiar que desafíen a sus integrantes con el fin de reforzarlos y cohesionarlos. Desde esta perspectiva, la familia tiene un papel importante —desde el punto de vista socioeducativo— en la (con)formación de hábitos de ocio saludables, ya que la orientación, el acompañamiento y el disfrute compartido resultan esenciales en la educación de itinerarios de ocio a lo largo de la vida. Mucho más en aquellas familias con hijos o hijas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE),<sup>2</sup> puesto que, en tanto que estos miembros de la familia requieren mayor atención,

<sup>2</sup> La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, modifica el Apartado 2 del Artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para definir por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a aquellos/as

las actividades de ocio saludable contribuyen a paliar las dificultades de aprendizaje y desarrollo y se convierten, de algún modo, en acciones terapéuticas que ayudan a mejorar las relaciones sociales y la comunicación entre los miembros de la unidad familiar.

Por lo general, los resultados de investigaciones previas muestran un alto grado de satisfacción respecto al tiempo de ocio en familia (por ejemplo, Sanz *et al.*, 2018), pero ¿qué pasa cuando se trata de familias con hijos/as con NEAE y, especialmente, cuando irrumpen los avatares de la pandemia? En España no constan investigaciones que se centren específicamente en este objeto de estudio.

Ante este panorama, la presente indagación pretende conocer cómo ha sido el tiempo de ocio de las familias con hijos/as con NEAE, escolarizados en educación primaria, durante el confinamiento vivido entre los meses de marzo y mayo de 2020. En concreto, se pretende averiguar cuánto tiempo de ocio compartieron durante el confinamiento y cómo lo valoran, considerando sus opiniones en función de determinadas variables de interés, como la situación laboral de las personas participantes y el nivel de conciliación percibido (bajo *versus* medio-alto). Además, se analizan las diferencias en el ocio desarrollado por familias con hijos/as con y sin NEAE, para poder obtener una visión más completa de la realidad estudiada.

## MÉTODO

Este estudio se caracteriza por una metodología *ex post facto*, de corte descriptivo-comparativo (Mateo, 2004). Se realizó conforme a

principios éticos que aseguran el respeto a la dignidad del ser humano, a la autonomía de su voluntad y a la protección de la información facilitada (no se solicitaron datos personales de identificación).

Dado que en el marco de este proyecto I+D+i se pretendía obtener información acerca de familias con hijas o hijos escolarizados en educación primaria dentro del conjunto del territorio español, se definió inicialmente un muestreo probabilístico estratificado mediante afijación proporcional (muestreo polietápico por conglomerados).

En primer lugar, se determinó el número de cuestionarios totales a realizar; a continuación, se realizó una afijación proporcional en función del volumen de estudiantes según cada una de las zonas de agregación geográfica consideradas (zonas NUTS).<sup>3</sup> Por último, se seleccionaron los diferentes centros educativos y las aulas participantes en el estudio.

Finalmente, sin embargo, la participación de los sujetos atendió a criterios de disponibilidad y colaboración con motivo de la situación sanitaria y el estado de alarma decretado en marzo de 2020; una circunstancia que imposibilitó (tanto física como telemáticamente) el acceso a los centros educativos. En este sentido, pese a tratar de mantener una elevada correspondencia con los criterios predefinidos para la muestra, ésta quedó constituida por una mayor representación de la zona ES1 (Galicia, Asturias y Cantabria), mientras que la zona ES6 (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla) evidenció una muestra menor de la planteada inicialmente. Además, también se obtuvo cierta sobrerrepresentación de las personas que poseen estudios superiores; algo que quizás se

<sup>3</sup> “alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar” (Gobierno de España, 2020: 122909).

<sup>3</sup> Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (*Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques*). Se trata de una serie de demarcaciones territoriales y administrativas diseñadas por la Unión Europea con fines analíticos y estadísticos que establece diferentes niveles jerárquicos en su distribución. En el caso de España, se trata de agregaciones geográficas de diferentes comunidades autónomas según criterios de proximidad y similitud sociodemográfica.

Tabla 1. Características básicas de las familias con hijos con NEAE (porcentajes)

Persona que responde (%)		Hábitat de residencia (%)			Titularidad del centro educativo (%)	
Madre/tutora	89	Rural	15.7		Público	65.4
Padre/tutor	11	Intermedio	26.8		Privado	3.1
		Urbano	57.5		Concertado	31.5
Zonas de residencia-NUTS (%)		Nivel de estudios (%)	Madre/ tutora	Padre/ tutor	Ingresos mensuales (%)	
Noroeste	38.6	Sin estudios	1.6	3.2	Menos de 950€	12.8
Noreste	3.9	Básicos	17.3	23.8	De 951 a 1,500€	32.8
Comunidad de Madrid	10.2	Secundaria postobligatoria	26	23	De 1,501 a 2,500€	24.8
Centro	11.8	Formación profesional grado superior	7.9	11.1	De 2,501 a 3,500€	12.8
Este	20.5	Universitarios	47.2	34.9	Más de 3,500€	16.8
Sur	11.8	No aplica	0	4		
Canarias	3.1					

Fuente: elaboración propia.

pueda explicar por su mayor predisposición para responder a estudios de este tipo.

En todo caso, pese a estas diferencias en la distribución de la muestra, los datos cuentan con una elevada consistencia. Tras realizar diferentes pruebas de reponderación de la muestra en función de aquellas características que presentan un mayor desequilibrio estimado (zona de residencia y nivel de estudios), no se identificaron diferencias sustanciales entre los resultados no ponderados y los resultados ponderados; por ello se infiere que dichos desequilibrios no afectan de forma significativa a los hallazgos de esta investigación.

Se obtuvo un total de 1 mil 309 cuestionarios válidos; lo que implica —en el supuesto del muestreo estratificado— un error del 2.7 por ciento, con un nivel de confianza de 95 por ciento. De esta muestra, procedente del estudio más amplio, se extrajo una submuestra conformada por 127 familias con hijos/as con NEAE. En la Tabla 1 se recogen las principales características de esta muestra específica, en la que destaca el sesgo de género del que parte la muestra objeto de este estudio (113 mujeres frente a 14 hombres); un dato que es preciso tener en cuenta para la posterior

interpretación de los resultados. Dado que este trabajo también analiza las diferencias respecto a las familias con hijos/as sin NEAE, en la Tabla 2 se indican las características de esta otra muestra más general.

El trabajo de campo también fue reorientado a causa del estado de alarma decretado por la crisis sanitaria derivada del COVID-19. La recogida de información se realizó entre el 2 de junio y el 9 de julio de 2020 mediante un cuestionario *online* —y no con cuestionarios impresos a través del alumnado, como se tenía previsto en un principio. Se creó una base de datos con las direcciones de correo electrónico de los centros educativos, extraídas de las páginas web de las Consejerías de Educación de todas las comunidades autónomas de España. Se enviaron correos electrónicos a los equipos directivos de los centros (públicos, privados y concertados) de educación primaria, así como a las federaciones de asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA), con el fin de solicitar su colaboración para hacerles llegar el cuestionario a las familias. Antes de la cumplimentación del cuestionario, todas las personas fueron informadas de los objetivos y condiciones del estudio y se

Tabla 2. Características básicas de las familias con hijos sin NEAE (porcentajes)

Persona que responde (%)		Hábitat de residencia (%)			Titularidad del centro educativo (%)		
Madre/tutora	85.6	Rural		24.5	Público	69.6	
Padre/tutor	14.4	Intermedio		20.4	Privado	2.3	
		Urbano		55	Concertado	28	
Zonas de residencia-NUTS (%)		Nivel de estudios (%)		Ingresos mensuales (%)			
Noroeste	40.8	Sin estudios		1.2	1.5	Menos de 950€	9.8
Noreste	6.5	Básicos		12.5	22.5	De 951 a 1,500€	22.2
Comunidad de Madrid	12.7	Secundaria postobligatoria		16.6	18.4	De 1,501 a 2,500€	30.3
Centro	9.4	Formación profesional grado superior		12.2	15.4	De 2,501 a 3,500€	21.1
Este	19.9	Universitarios		57.3	40.1	Más de 3,500€	16.6
Sur	8.3	No aplica		0.2	2.2		
Canarias	2.3						

Fuente: elaboración propia.

garantizó su anonimato y la confidencialidad de sus respuestas; los participantes otorgaron su libre consentimiento a participar en esta investigación.

El cuestionario fue elaborado *ad hoc* y validado previamente por expertos/as de distintas áreas de conocimiento: tres en metodología de investigación y dos en conciliación, ocio y género, quienes aportaron sugerencias de mejora en la redacción y el contenido que fueron incorporadas al cuestionario definitivo. Éste incluye un primer apartado que recoge información de carácter sociodemográfico (ítems del 1 al 12) y abarca dos grandes bloques temáticos: uno titulado “Conciliación” (ítems del 13 al 16) y otro denominado “Tiempos compartidos, tiempos libres y ocio familiar” (ítems del 17 al 22). Para este trabajo en concreto se emplean los siguientes ítems:

- Del apartado de datos sociodemográficos:
  - Ítem 7: “Indique cuál fue su situación laboral durante el confinamiento”. Se trata de una pregunta de opción múltiple (de tipo abanico), con las siguientes opciones de respuesta:

tiempo completo, tiempo parcial, expediente de regulación temporal de empleo (ERTE), en paro.

- Ítem 12: “¿Alguno de sus hijos/as tiene algún tipo de discapacidad, trastorno y/o necesidad educativa específica?”. Pregunta de opción binaria (sí / no).
- Del bloque “Conciliación”:
  - Ítem 13: “Considerando la etapa de confinamiento indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones...”, las cuales versan sobre las dificultades experimentadas en la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, y también sobre la satisfacción con la organización de los tiempos cotidianos. Se emplea una escala tipo Likert de 4 puntos: desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.
- Del bloque “Tiempos compartidos, tiempos libres y ocio familiar”:
  - Ítem 17: “Durante el confinamiento, ¿quién realizaba habitualmente las siguientes actividades? (señale con una X las que procedan)”. Para responder

a esta pregunta se presenta una relación de actividades: 1) realizar tareas domésticas; 2) cuidar de las hijas o hijos; 3) contactar (virtualmente) con el centro educativo, profesorado, etc.; 4) ayudar con las tareas escolares; 5) compartir actividades deportivas en casa; y 6) compartir juego, actividades artísticas y/o culturales en casa. Y en paralelo se indican los miembros de la unidad familiar: madre/tutora, padre/tutor, hermanos/as mayores, otros.

- Ítem 18: “Durante el confinamiento, el tiempo de ocio familiar (actividades que comparten todos los miembros de la unidad familiar)...”. Se trata de una pregunta de opción múltiple (de tipo abanico), entre las que sólo se escoge una alternativa de respuesta: “disminuyó”, “se mantuvo” o “se incrementó”.
- Ítem 19: “Durante el confinamiento, ¿cuánto tiempo de ocio (media diaria) compartían todos los miembros de la unidad familiar”? Se trata de una pregunta de opción múltiple de estimación, con la siguiente escala de frecuencia: ningún tiempo; menos de media hora; entre media hora y una hora; entre 1 y 2 horas; entre 3 y 4 horas; y más de 4 horas.
- Ítem 20: “Señale el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, considerando el periodo de confinamiento”. Se presenta una serie de enunciados formulados principalmente en sentido positivo para valorar la calidad del ocio familiar para responder en una escala tipo Likert, donde 1 es totalmente en desacuerdo hasta 4 que es totalmente de acuerdo.

Con ayuda del *software* estadístico SPSS, versión 25, se realizaron análisis descriptivos univariados, concretamente: porcentajes, me-

didias de tendencia central (media y mediana) y de dispersión (desviación típica). Para calcular la puntuación global de la escala de conciliación (ítem 13; véase en Teijeiro *et al.*, 2021), se llevó a cabo una recodificación previa de los ítems formulados a la inversa; de este modo, una mayor puntuación en la escala corresponde a un mayor nivel de conciliación. En términos de consistencia interna (alfa de Cronbach) se obtuvo un coeficiente muy alto ( $\alpha=0.892$ ), conforme a las escalas de interpretación habituales (Corral, 2009). Con base en los valores promedio obtenidos se establecieron dos niveles de conciliación: bajo (valores de 1 a 2) y medio-alto (valores de 2.01 a 4). Además, se realizaron análisis bivariados. Tras verificar el incumplimiento de los supuestos de parametricidad, y a partir de las características de las variables analizadas, se aplicó la prueba de Chi-cuadrado y la prueba de *U* de Mann-Whitney de acuerdo con un nivel de significación de  $p \leq 0.05$ . Como medida del tamaño del efecto se calculó el estadístico  $\phi = \sqrt{\chi^2/n}$  para la prueba de Chi-cuadrado y el estadístico  $r = |z|/\sqrt{n}$  para la prueba *U* de Mann-Whitney (Field, 2018; Fritz *et al.*, 2012). La interpretación del tamaño del efecto se realizó de acuerdo con las pautas de Cohen (1988): pequeño, de 0.10 a 0.29; medio, de 0.30 a 0.49; y grande, cuando es igual o mayor a 0.50. Para establecer el grado de asociación existente entre las valoraciones sobre conciliación y ocio familiar se utilizó el coeficiente Rho de Spearman (*r<sub>s</sub>*). Para su interpretación se atendió a la significación estadística ( $p \leq 0.05$ ) y a la fuerza de la relación, según las indicaciones de la literatura especializada (Hernández *et al.*, 2014). Con el fin de ilustrar los resultados obtenidos, se presentan gráficas de columnas y diagramas de cajas y bigotes.

## RESULTADOS

En primer lugar, se indaga sobre cuánto tiempo de ocio compartieron durante el confinamiento las familias con hijos/as con NEAE y cómo lo valoran. A continuación, se

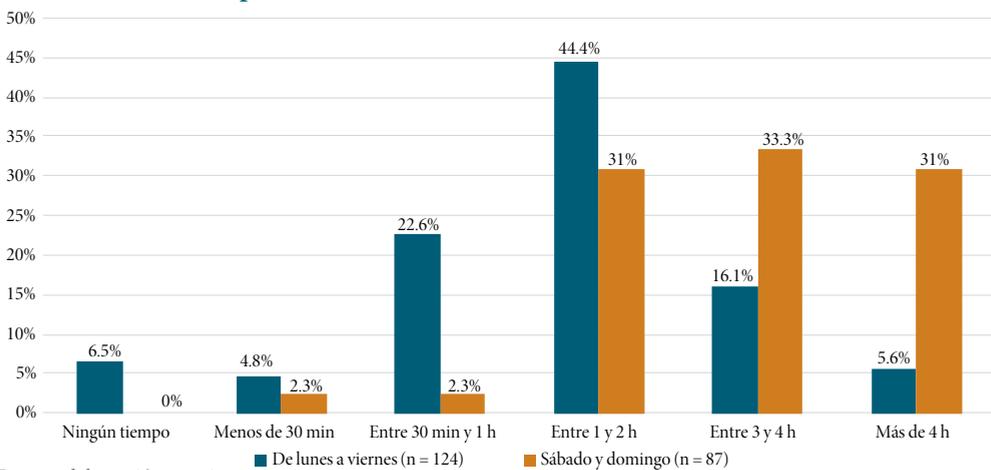
presentan las valoraciones que realizan estas familias sobre su ocio familiar en referencia a su situación laboral durante el confinamiento y el nivel de conciliación percibido. Por último, se pone el foco de atención en las posibles diferencias que se producen en el ocio de las familias con hijos/as con NEAE y sin NEAE.

### Visión general sobre el tiempo de ocio de familias con hijos/as con NEAE

Durante el confinamiento, el tiempo de ocio familiar —en alusión a las actividades que comparten todos los miembros de la unidad familiar— aumentó para un 47.2 por ciento de los/as participantes, mientras que para un porcentaje menor de la muestra se mantuvo (28 por ciento) o disminuyó (24.8 por ciento).

Como refleja la Gráfica 1, la pauta más habitual (de lunes a viernes) fue pasar entre 1 y 2 horas diarias compartiendo tiempo de ocio entre todos los miembros de la unidad familiar (44.4 por ciento), seguida en menor grado por aquellas familias que le dedicaron entre 30 minutos y 1 hora (22.6 por ciento) o entre 3 y 4 horas (16.1 por ciento). En la media diaria del sábado y del domingo se observa un notable incremento del porcentaje de familias que compartieron entre 3 y 4 horas (33.3 por ciento) o más de 4 horas (31 por ciento) de ocio familiar, aunque también destacan por igual aquéllas que sólo compartieron entre 1 y 2 horas (31 por ciento).

Gráfica 1. Porcentajes de respuesta sobre el tiempo de ocio familiar compartido durante el confinamiento (media diaria)



Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se recogen las valoraciones realizadas sobre el ocio familiar. La mayoría de los participantes afirma que le dieron mucha importancia al tiempo de ocio familiar (78.8 por ciento) y, especialmente, al tiempo de ocio de su hijo o hija (85.2 por ciento), pese a que muchos renunciaron a tiempos personales para tener ocio familiar (75.4 por ciento). Así mismo, cerca de la totalidad de los/as participantes asegura que les gustó compartir tiempo de ocio en familia (90.5 por ciento).

Dos tercios de los/as participantes (66.7 por ciento) considera que el ocio familiar contribuyó a su crecimiento personal, aunque no debemos perder de vista que 47.5 por ciento no se sintió satisfecho/a con la calidad de su ocio familiar y 43.8 por ciento se sintió culpable por no disponer de tiempo suficiente para disfrutar del ocio en familia. Cabe destacar que para 61.8 por ciento el confinamiento no repercutió en una mejora del bienestar de sus hijos/as; a lo que se suma que una buena parte de la muestra

**Tabla 3. Valoraciones sobre el ocio familiar durante el confinamiento (porcentajes)**

	n	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
El ocio familiar contribuyó a mi crecimiento personal	123	13	20.3	48.8	17.9
Estuve satisfecho con la calidad de mi ocio familiar	118	16.1	31.4	38.1	14.4
Le di mucha importancia al tiempo de ocio familiar	118	6.8	14.4	51.7	27.1
Renuncié a tiempos personales para tener ocio familiar	118	11.9	12.7	33.9	41.5
Las instituciones/entidades de mi entorno facilitaron recursos para el ocio familiar en casa	116	42.2	25.9	20.7	11.2
Me gustó compartir tiempo de ocio en familia	116	4.3	5.2	31	59.5
Me sentí culpable por no disponer de tiempo suficiente para el ocio familiar	114	40.4	15.8	14.9	28.9
Le di mucha importancia al tiempo de ocio de mi hijo o hija	115	4.3	10.4	40.9	44.3
Existió un reparto corresponsable de las tareas domésticas y de cuidado en mi hogar	115	30.4	21.7	27	20.9
El confinamiento mejoró el bienestar de mis hijos o hijas	115	29.6	32.2	23.5	14.8

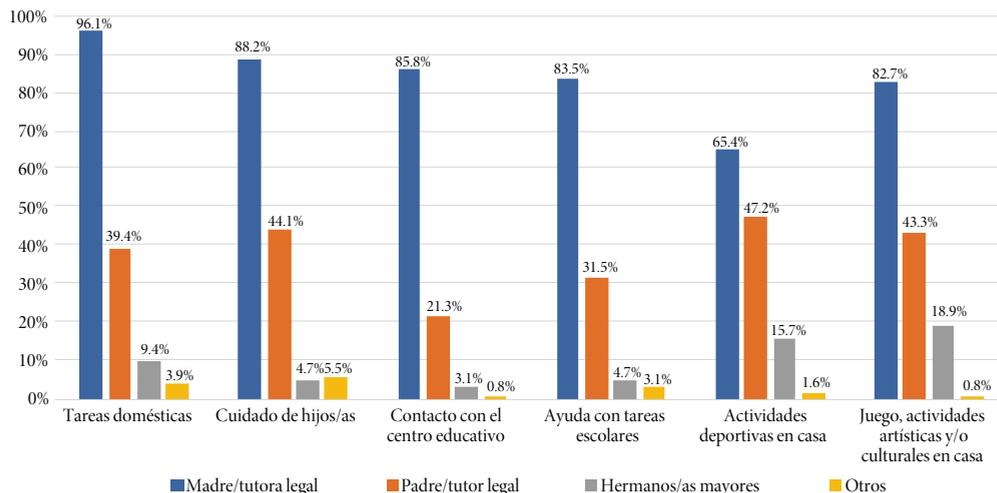
Fuente: elaboración propia.

no contó con recursos para el ocio familiar en casa proporcionados por las instituciones y entidades del entorno (68.1 por ciento).

Además, para la mitad de la muestra no existió un reparto corresponsable de las tareas domésticas y de cuidado en el hogar: hablamos de 52.1 por ciento frente a 47.9 por ciento que asegura que sí hubo corresponsabilidad. La Gráfica 2 muestra el asimétrico reparto de roles dentro de la unidad familiar. La madre/tutora fue quien se encargó habitualmente de la realización de las tareas domésticas (96.1 por ciento), así como del cuidado de los hijos/as (88.2 por ciento), y también en lo concerniente a las actividades relacionadas con el ámbito escolar y el ocio. En ellas recayó

fundamentalmente el contacto (virtual) con el centro educativo y el profesorado (85.8 por ciento), además del acompañamiento en las tareas escolares de sus hijos/as en casa (83.5 por ciento); fueron quienes se ocuparon mayormente de compartir juegos, actividades artísticas y/o culturales (82.7 por ciento) y de la práctica deportiva en casa (65.4 por ciento). Las mayores asimetrías entre la labor de las figuras materna y paterna ocurren en la realización de las tareas domésticas y en el contacto con el centro educativo (56.7 y 64.5 puntos porcentuales de diferencia, respectivamente), mientras que las menores diferencias se encuentran en el desarrollo de actividades deportivas (18.2 puntos porcentuales).

Gráfica 2. Porcentajes de personas que realizaron habitualmente las actividades durante el confinamiento



Fuente: elaboración propia.

### Valoraciones de las familias con hijos/as con NEAE sobre el ocio compartido en atención a distintas realidades

Se presentan los resultados de las valoraciones realizadas sobre el ocio familiar en función de las siguientes variables explicativas: 1) la situación laboral de la persona que responde al cuestionario; y 2) nivel de conciliación percibido (bajo *versus* medio-alto).

#### Valoración del ocio familiar según la situación laboral

Dado que 59.1 por ciento de la muestra trabajó durante el confinamiento (ya sea a tiempo completo o a tiempo parcial) y 40.9 por ciento no trabajó (ERTE, paro o empleo doméstico), se encuentran diferencias estadísticamente significativas en tres aspectos sobre el ocio familiar (Tabla 4): quienes trabajaron durante el confinamiento emitieron una valoración

más baja sobre la contribución del ocio familiar a su crecimiento personal ( $M=2.53$ ;  $Md=3$ ;  $DT=1.003$ ) frente a los/as que tuvieron otras condiciones profesionales ( $M=3$ ;  $Md=3$ ;  $DT=0.682$ ); se trata, con base en el resultado del tamaño del efecto, de una diferencia pequeña. También se sienten menos satisfechos/as con la calidad de su ocio familiar ( $M=2.29$ ;  $Md=2$ ;  $DT=0.995$  frente a  $M=2.86$ ;  $Md=3$ ;  $DT=0.734$ ) y, a su vez, se sienten más culpables por no disponer de tiempo suficiente para disfrutar del ocio en familia ( $M=2.69$ ;  $Md=3$ ;  $DT=1.280$  frente a  $M=1.75$ ;  $Md=1$ ;  $DT=1.037$ ); y estas diferencias son de magnitud media. La Gráfica 3 refleja las diferentes distribuciones de los datos en estos aspectos. Por lo demás, otros como la importancia atribuida al tiempo de ocio familiar, el gusto por compartir tiempo en familia o la renuncia a tiempos personales a favor del ocio familiar obtuvieron valoraciones similares por parte de ambos colectivos.

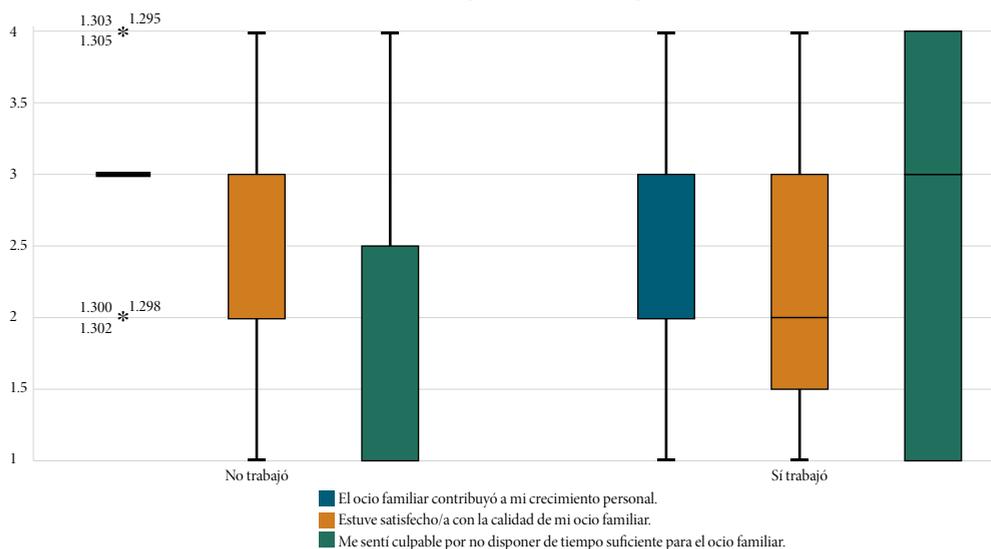
**Tabla 4. Estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney para las valoraciones del ocio familiar en función de la situación laboral (sí trabajó / no trabajó)**

	n	R <sub>SÍ</sub>	R <sub>NO</sub>	U	Z	p	r
El ocio familiar contribuyó a mi crecimiento personal	123	55.36	72.03	1321.5	-2.726	0.006*	0.25
Estuve satisfecho con la calidad de mi ocio familiar	118	51.58	71.47	1106	-3.248	0.001*	0.30
Le di mucha importancia al tiempo de ocio familiar	118	56.77	63.62	1475	-1.162	0.245	0.11
Renuncié a tiempos personales para tener ocio familiar	118	63.09	54.07	1413.5	-1.489	0.136	0.14
Las instituciones/entidades de mi entorno facilitaron recursos para el ocio familiar en casa	116	54.81	64.32	1335.5	-1.567	0.117	0.15
Me gustó compartir tiempo de ocio en familia	116	56.77	61.23	1474.5	-0.800	0.424	0.07
Me sentí culpable por no disponer de tiempo suficiente para el ocio familiar	114	66.46	43.24	912.5	-3.844	0.000*	0.36
Le di mucha importancia al tiempo de ocio de mi hijo o hija	115	56.19	60.81	1448.5	-0.789	0.430	0.07
Existió un reparto corresponsable de las tareas domésticas y de cuidado en mi hogar	115	57.19	59.27	1518	-0.338	0.735	0.03
El confinamiento mejoró el bienestar de mis hijos o hijas	115	54.58	63.32	1335.5	-1.427	0.154	0.13

Nota: se señalan con asterisco (\*) los aspectos que resultaron estadísticamente significativos ( $p \leq 0.05$ ).

Fuente: elaboración propia.

**Gráfica 3. Valoraciones del ocio familiar en las que se encuentran diferencias estadísticamente significativas según la situación laboral**



Fuente: elaboración propia.

## Valoración del ocio familiar según el nivel de conciliación percibido

Un 51.6 por ciento de la muestra percibe un nivel de conciliación bajo, mientras que 48.4 por ciento se sitúa en un nivel medio-alto. Al comparar ambos grupos de familias se observan diferencias estadísticamente significativas en cinco aspectos sobre el ocio familiar, con tamaños del efecto que oscilan entre valores pequeños y medios (Tabla 5). Los/as participantes que se caracterizan por un nivel de conciliación bajo se mostraron menos satisfechos con la calidad de su ocio familiar ( $M=2.17$ ;  $Md=2$ ;  $DT=0.968$  frente a  $M=2.87$ ;  $Md=3$ ;  $DT=0.771$ ) y se sintieron más culpables por no tener tiempo suficiente para el ocio en familia ( $M=2.88$ ;  $Md=3$ ;  $DT=1.219$  frente a  $M=1.73$ ;  $Md=1$ ;

$DT=1.044$ ), pese a que manifiestan que renunciaron más a sus tiempos personales a favor del ocio familiar ( $M=3.34$ ;  $Md=4$ ;  $DT=0.958$  frente a  $M=2.69$ ;  $Md=3$ ;  $DT=0.979$ ). Así mismo, aquellos/as que presentan un nivel de conciliación bajo obtienen puntuaciones más bajas en el reparto corresponsable de las tareas domésticas y de cuidado en el hogar ( $M=2.17$ ;  $Md=2$ ;  $DT=1.132$ ) que los/as que disponen de un nivel de conciliación medio-alto ( $M=2.64$ ;  $Md=3$ ;  $DT=1.078$ ). Además, se observa que quienes que perciben un nivel de conciliación más bajo están menos de acuerdo con el hecho de que el confinamiento mejoró el bienestar de sus hijos/as ( $M=1.98$ ;  $Md=2$ ;  $DT=0.919$  frente a  $M=2.51$ ;  $Md=3$ ;  $DT=1.103$ ). En la Gráfica 4 se muestran las diferentes distribuciones de los datos en estos aspectos.

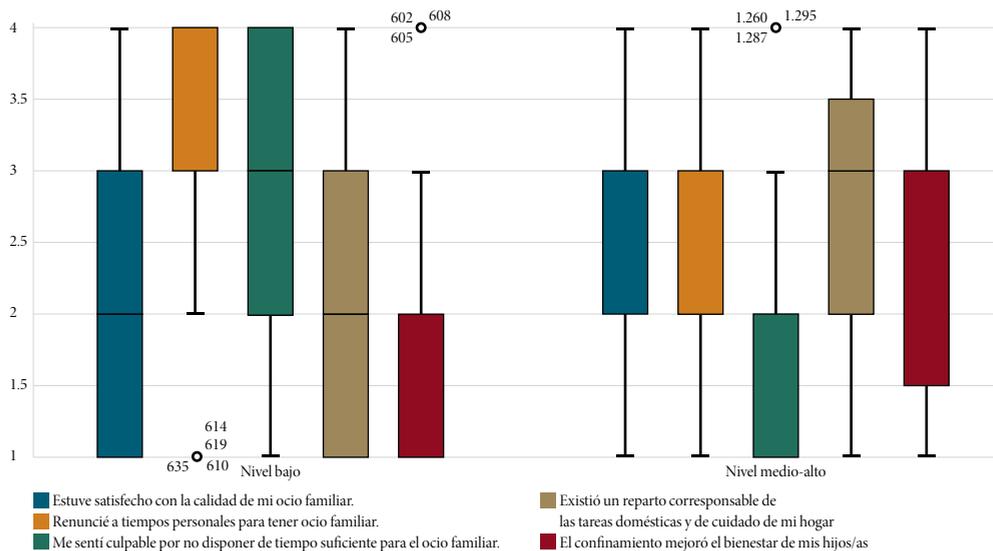
**Tabla 5. Estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney para las valoraciones del ocio familiar en función del nivel de conciliación percibido (bajo frente a medio-alto)**

	n	R <sub>B</sub>	R <sub>M-A</sub>	U	Z	p	r
El ocio familiar contribuyó a mi crecimiento personal	123	56.84	67.59	1558	-1.794	0.073	0.16
Estuve satisfecho con la calidad de mi ocio familiar	118	48.73	71.84	1054	-3.844	0.000*	0.35
Le di mucha importancia al tiempo de ocio familiar	118	56.63	62.78	1552	-1.063	0.288	0.10
Renuncié a tiempos personales para tener ocio familiar	118	70.83	46.53	1019	-4.090	0.000*	0.38
Las instituciones/entidades de mi entorno facilitaron recursos para el ocio familiar en casa	116	54.24	63.39	1410	-1.543	0.123	0.14
Me gustó compartir tiempo de ocio en familia	116	54.35	63.10	1424.5	-1.605	0.108	0.15
Me sentí culpable por no disponer de tiempo suficiente para el ocio familiar	114	71.16	42.85	816.5	-4.810	0.000*	0.45
Le di mucha importancia al tiempo de ocio de mi hijo o hija	115	59.36	56.52	1568.5	-0.497	0.619	0.05
Existió un reparto corresponsable de las tareas domésticas y de cuidado en mi hogar	115	51.32	65.29	1249	-2.324	0.020*	0.22
El confinamiento mejoró el bienestar de mis hijos o hijas	115	50.47	66.22	1198	-2.632	0.008*	0.25

Nota: se señalan con asterisco (\*) los aspectos que resultaron estadísticamente significativos ( $p \leq 0.05$ ).

Fuente: elaboración propia.

**Gráfica 4. Valoraciones del ocio familiar en las que se encuentran diferencias estadísticamente significativas según el nivel de conciliación percibido**



Fuente: elaboración propia.

Complementariamente, al calcular las correlaciones entre la puntuación media obtenida en conciliación percibida y las valoraciones efectuadas sobre el ocio familiar (Tabla 6) se aprecia que cuanto más alta es la primera, mayor es la valoración sobre el ocio familiar como

medio de crecimiento personal y la satisfacción con la calidad de este tiempo familiar. Como era de esperar, a mayor conciliación percibida también es mayor el reparto corresponsable de las tareas domésticas y de cuidado en el hogar, así como la consideración de que el

**Tabla 6. Correlaciones entre la conciliación percibida y las valoraciones sobre el ocio familiar**

Valoraciones sobre el ocio familiar	Conciliación percibida	
	$r_s$	Sig.
El ocio familiar contribuyó a mi crecimiento personal	0.215	0.017*
Estuve satisfecho con la calidad de mi ocio familiar	0.379	0.000*
Le di mucha importancia al tiempo de ocio familiar	0.177	0.056
Renuncié a tiempos personales para tener ocio familiar	-0.417	0.000*
Las instituciones/entidades de mi entorno facilitaron recursos para el ocio familiar en casa	0.136	0.144
Me gustó compartir tiempo de ocio en familia	0.175	0.060
Me sentí culpable por no disponer de tiempo suficiente para el ocio familiar	-0.426	0.000*
Le di mucha importancia al tiempo de ocio de mi hijo o hija	0.054	0.564
Existió un reparto corresponsable de las tareas domésticas y de cuidado en mi hogar	0.216	0.020*
El confinamiento mejoró el bienestar de mis hijos o hijas	0.257	0.006*

Nota: se señalan con asterisco (\*) los aspectos que resultaron estadísticamente significativos ( $p \leq 0.05$ ).

Fuente: elaboración propia.

confinamiento mejoró el bienestar de los hijos e hijas. En la dirección inversa encontramos que a menor conciliación percibida es mayor el sentimiento de culpa por no disponer de tiempo suficiente para el ocio familiar y la renuncia que hay que hacer a los tiempos personales de cada uno/a. Son estos dos últimos aspectos los que guardan mayor relación con el índice de conciliación.

### Comparativa entre familias con hijos/as con NEAE y familias con hijos/as sin NEAE en su ocio familiar

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el tiempo dedicado al ocio familiar, aunque de muy pequeña magnitud ( $n=1274$ ;  $RCON=574.24$ ;  $RSIN=644.32$ ;  $U=63456$ ;  $Z= -2.100$ ;  $p=0.036$ ;  $r=0.06$ ). Las familias con

hijos/as sin NEAE afirman compartir más tiempo de ocio durante la semana (de lunes a viernes), ya que 31.8 por ciento de la muestra le dedicó tres o más horas diarias, mientras que en el caso de las familias con hijos/as con NEAE este porcentaje se reduce a 21.7 por ciento.

Ambas familias también difieren significativamente en la participación de la figura del padre o tutor a la hora de compartir juegos, actividades artísticas y/o culturales en casa [ $\chi^2(1, n=1296) =4.193$ ;  $p=0.041$ ;  $\phi=0.06$ ]. En lo que concierne a las familias con hijos/as sin NEAE, el padre fue señalado en un 52.9 por ciento de los casos, mientras que en las familias con hijos/as con NEAE, como ya se ha visto, desciende a 43.3 por ciento. Lo mismo sucede con “otras” personas [ $\chi^2(1, n=1296) =5.399$ ;  $p=0.020$ ;

Tabla 7. Estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney para las valoraciones del ocio familiar en función de si tienen o no tienen hijos/as con NEAE

	n	R <sub>SI</sub>	R <sub>NO</sub>	U	Z	p	r
El ocio familiar contribuyó a mi crecimiento personal	1260	595.62	634.27	65635.5	-1.185	0.236	0.03
Estuve satisfecho con la calidad de mi ocio familiar	1186	531.50	600.35	55696	-2.183	0.029*	0.06
Le di mucha importancia al tiempo de ocio familiar	1179	565.11	592.77	59662.5	-0.898	0.369	0.03
Renuncié a tiempos personales para tener ocio familiar	1177	574.73	590.59	60797.5	-0.513	0.608	0.01
Las instituciones/entidades de mi entorno facilitaron recursos para el ocio familiar en casa	1157	558.97	581.23	58054.5	-0.714	0.475	0.02
Me gustó compartir tiempo de ocio en familia	1166	535.34	588.82	55314	-1.967	0.049*	0.06
Me sentí culpable por no disponer de tiempo suficiente para el ocio familiar	1158	562.21	581.39	57537	-0.604	0.546	0.02
Le di mucha importancia al tiempo de ocio de mi hijo o hija	1157	569.05	580.10	58771	-0.368	0.713	0.01
Existió un reparto corresponsable de las tareas domésticas y de cuidado en mi hogar	1145	535.07	577.24	54862.5	-1.341	0.180	0.04
El confinamiento mejoró el bienestar de mis hijos o hijas	1147	529.73	578.93	54248.5	-1.568	0.117	0.05

Nota: se señalan con asterisco (\*) los aspectos que resultaron estadísticamente significativos ( $p \leq 0.05$ ).

Fuente: elaboración propia.

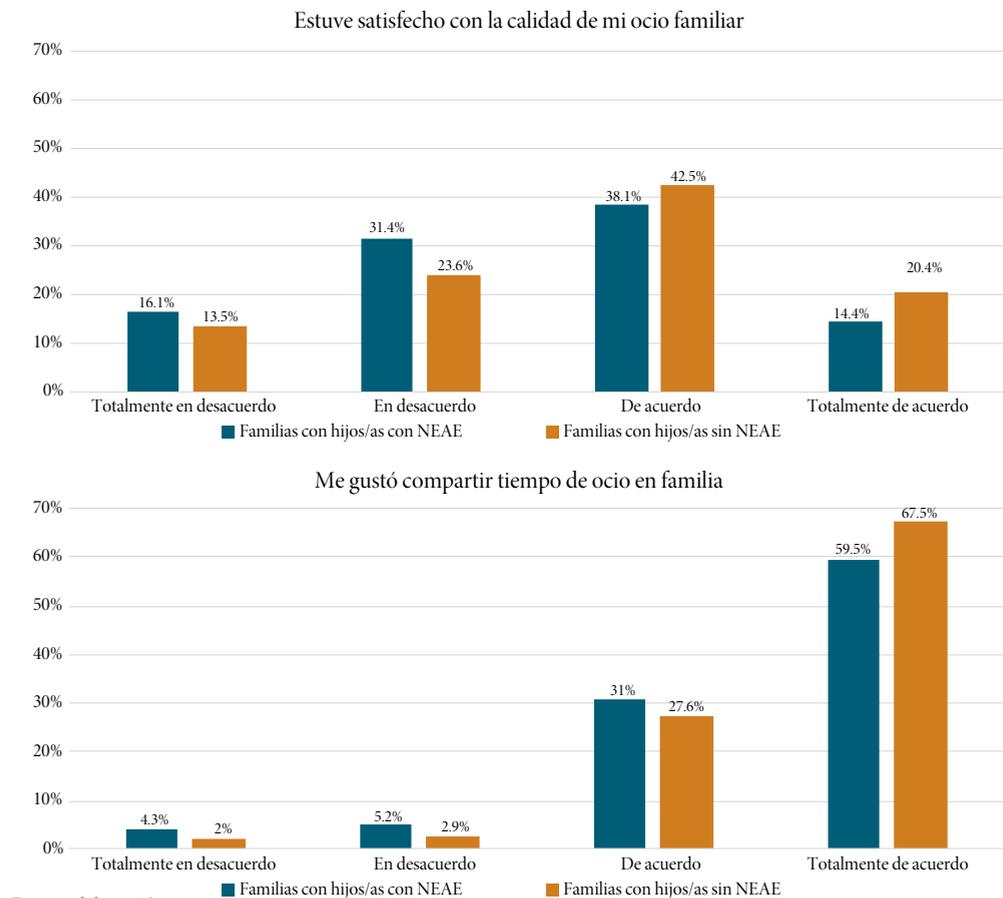
$\varphi=0.07$ ], las cuales participan ligeramente más en este tipo de actividades en las familias con hijos/as sin NEAE (5.6 por ciento) que con hijos/as con NEAE (0.8 por ciento). En todo caso, se trata de diferencias muy pequeñas.

Respecto a las valoraciones efectuadas sobre su ocio, únicamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas, aunque de muy pequeña magnitud, en lo relativo a la satisfacción y al gusto en compartir tiempo (Tabla 7). Esto es, las familias con hijos/as con NEAE se muestran menos satisfechas con la calidad de su ocio familiar que las que tienen hijos/as sin NEAE ( $M=2.50$ ;  $Md=3$ ;  $DT=0.937$  frente a  $M=2.71$ ;  $Md=3$ ;  $DT=0.938$ ); y también obtienen una puntuación ligeramente más

baja cuando se les pregunta si les ha gustado compartir tiempo de ocio en familia ( $M=3.46$ ;  $Md=4$ ;  $DT=0.785$  frente a  $M=3.61$ ;  $Md=4$ ;  $DT=0.645$ ).

En términos de porcentajes, como se observa en la Gráfica 5, 52.5 por ciento de las familias con hijos/as con NEAE están satisfechas con su ocio familiar (indican de acuerdo o totalmente de acuerdo) frente a un porcentaje mayor, 62.9 por ciento, de las familias con hijos/as sin NEAE. Del mismo modo, 59.5 por ciento de las familias con hijos/as con NEAE se muestran totalmente de acuerdo en que les gustó compartir tiempo de ocio en familia, en contraste con 67.5 por ciento de las familias con hijos/as sin NEAE.

**Gráfica 5. Valoraciones del ocio familiar en las que se encuentran diferencias estadísticamente significativas según tener hijos/as con o sin NEAE**  
**Porcentajes obtenidos en las opciones de respuesta**



Fuente: elaboración propia.

## CONCLUSIONES

Este estudio permitió indagar en la realidad de las familias con hijos e hijas con NEAE respecto a su ocio familiar durante el confinamiento que tuvo lugar entre los meses de marzo y mayo de 2020, así como ahondar en sus particularidades en cuanto al tiempo compartido y las valoraciones realizadas sobre la importancia atribuida y la satisfacción experimentada, en comparación con las familias con hijos e hijas que no presentan este tipo de necesidades específicas.

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el tiempo dedicado al ocio familiar durante el confinamiento, que fue algo menor en el caso de las familias con hijos/as con NEAE y donde la figura del padre también participó menos. Por el contrario, y en consonancia con investigaciones previas (Martín-Lagos y Luque, 2020), destaca la figura de la madre quien, en el plano de la conciliación familiar, asumió un gran papel en el conjunto de las dinámicas y tareas cotidianas: labores domésticas, cuidado de los hijos/as, contacto con el centro educativo, ayuda con las tareas escolares, generalmente responsable también de los juegos, actividades deportivas, artísticas y culturales realizadas en familia, así como de la planificación y desarrollo de las experiencias de ocio familiar. Sin embargo, es un resultado que contrasta con el alto porcentaje de participación conjunta de la madre y el padre en actividades de ocio (artístico-culturales y físico-deportivas) que revela un estudio anterior llevado a cabo en el contexto gallego (Maroñas *et al.*, 2018).

Durante el confinamiento, las responsabilidades laborales y educativas supusieron una barrera difícil de salvar para una óptima conciliación de los tiempos familiares (Teijeiro *et al.*, 2021). En el presente estudio se observa que las valoraciones sobre conciliación y ocio van de la mano, en convergencia con los resultados de otras investigaciones (Buxarrais y Escudero, 2014); ya que cuanto más alto es el nivel de conciliación, mayor es la valoración sobre el

ocio familiar como medio de crecimiento personal y de satisfacción con la calidad de este tiempo familiarmente compartido. También es mayor la consideración de que el confinamiento mejoró el bienestar de los hijos/as; mientras que es menor la renuncia a los tiempos personales y el sentimiento de culpa por no disponer de tiempo suficiente para el ocio familiar. Así mismo, muchos/as de los/las que continuaron con sus obligaciones laborales —y, por tanto, con menos posibilidades para conciliar— emitieron valoraciones más bajas en relación con la contribución del ocio familiar a su crecimiento personal, sintiéndose menos satisfechos/as con la calidad de su ocio y más culpables por no disponer de tiempo suficiente para disfrutarlo en familia.

Pese a que se obtienen porcentajes altos en el gusto por compartir tiempo de ocio en familia, dado que superan incluso los obtenidos por padres y madres con hijos/as de edades superiores (Sanz *et al.*, 2018), si los comparamos con los de las familias con hijos e hijas sin NEAE que cursan la misma etapa educativa, se observa que las que tienen a su cargo hijos con NEAE ponen de manifiesto una menor valoración en su gusto por compartir tiempo de ocio en familia y, además, con diferencias estadísticamente significativas, muestran más insatisfacción con la calidad de su ocio familiar. Así pues, en una situación tan insólita como la vivida durante la pandemia, urge promover políticas sociales, educativas y laborales que favorezcan tiempos compartidos entre todos los miembros de la unidad familiar, así como invertir en recursos y servicios inclusivos de base comunitaria para el desarrollo de un ocio de calidad en familia (Varela y Gradaílle, 2021). Desafíos que, sin duda, resultan necesarios para la armonización —y conciliación— de los tiempos sociales; de ahí la necesidad de continuar investigando en este ámbito desde una perspectiva pedagógica y sociocomunitaria.

Con todo, en un escenario de privación de derechos, los tiempos de ocio sirvieron para

incrementar la cohesión familiar y se revelaron como factores esenciales para promover el desarrollo integral de las personas (Caride, 2012, 2014; Cuenca, 2014; Iso-Ahola, 1980), garantizar la armonía de los núcleos familiares, favorecer el bienestar individual y colectivo y promover la salud (Coleman e Iso-Ahola, 1993). El confinamiento ha dado lugar, por

tanto, a una redefinición del ocio (Belmonte *et al.*, 2021) que ha permitido reafirmarlo como fuente de salud emocional y psicológica, además de reforzar su potencialidad como una herramienta comunicativa y relacional esencial para las dinámicas cotidianas de las familias, especialmente para aquéllas que tienen hijos/as con NEAE.

## REFERENCIAS

- BELMONTE, M<sup>a</sup> Luisa, José Santiago Álvarez-Muñoz y M<sup>a</sup> Ángele Hernández (2021), “Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento”, *Psicoperspectivas*, vol. 20, núm. 3, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2364>
- BOZ, Marina, Inés Martínez-Corts y Lourdes Munduate (2016), “Types of Combined Family to Work Conflict and Enrichment and Subjective Health in Spain: A gender perspective”, *Sex Roles*, vol. 74, núm. 3-4, pp. 136-153. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0461-5>
- BUXARRAIS, M<sup>a</sup> Rosa y Alexandro Escudero (2014), “Ocio en familia: una estrategia para promover el valor de la corresponsabilidad en la familia”, en M<sup>a</sup> Rosa Buxarrais y Marta Burguet (eds.), *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética*, Barcelona, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 105-128.
- CABALLO, M<sup>a</sup> Belén, José Antonio Caride y Pablo Meira (2011), “El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red”, *Educación Social: Revista de Intervención Socio-educativa*, núm. 47, pp. 11-27.
- CARIDE, José Antonio (2012), “Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social”, *Arbor: Ciencia, Política y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 301-313. DOI: <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2004>
- CARIDE, José Antonio (2014), “Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio como desarrollo humano”, *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativos*, núm. 45, pp. 33-53.
- COHEN, Jacob (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Nueva York, Lawrence Erlbaum Associates.
- COLEMAN, Denis y Seppo Iso-Ahola (1993), “Leisure and Health: The role of social support and self-determination”, *Journal of Leisure Research*, vol. 25, núm. 2, pp. 111-128. DOI: <https://doi.org/10.1080/00222216.1993.11969913>
- CORRAL, Yadira (2009), “Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos”, *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 19, núm. 33, pp. 228-247.
- CUENCA, Manuel (2000), *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, Documentos de Estudios de Ocio, núm. 16.
- CUENCA, Manuel (2014), *Ocio valioso*, Bilbao, Universidad de Deusto, Documentos de Estudios de Ocio, núm. 52.
- CUENCA, Manuel y Ana Goytia (2012), “Ocio experiencial: antecedentes y características”, *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 265-281. DOI: <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2001>
- DE VALENZUELA, Ángela Lucía, Andrea Maroñas y Paulo Delgado (2015), “El papel del ocio en la ciudad. Una mirada desde la infancia y la juventud en situación de riesgo o exclusión social”, en José M. González, Fernando Bayón y Carolina Meloni (eds.), *Repensar la ciudad desde el ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 53-67.
- FIELD, Andy (2018), *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, Sussex, University of Sussex/Sage.
- FRITZ, Catherine, Peter Morris y Jennifer Richler (2012), “Effect Size Estimates: Current use, calculations, and interpretation”, *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 141, núm. 1, pp. 2-18. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Gobierno de España (2020), Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 340, de 30 de diciembre), Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, Madrid, McGraw-Hill.
- HODGE, Camilla, Jason N. Bocarro, Karla A. Henderson, Ramon Zabriskie, Toby L. Parcel y Michael A. Kanter (2015), “Family Leisure: An integrative review of research from select journals”, *Journal of Leisure Research*,

- vol. 47, núm. 5, pp. 577-600. DOI: <https://doi.org/10.18666/jlr-2015-v47-i5-5705>
- ISO-AHOLA, Seppo (1980), *Social Psychology of Leisure and Recreation*, Dubuque (EUA), Brown Company.
- KLEIBER, Douglas, Gordon Walker y Roger Mannell (2011), *A Social Psychology of Leisure*, State College, Venture Publishing.
- LÁZARO, Yolanda y Aurora Madariaga (2014), "El derecho al turismo cultural de las personas con discapacidad", *Ara: Journal of Tourism Research*, vol. 4, núm. 1, pp. 37-49.
- MAROÑAS, Andrea, Rubén Martínez y Rita Gradaílle (2019), "Educación del ocio en y con la comunidad: aportes desde la pedagogía social", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 163, pp. 94-108. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58686>
- MAROÑAS, Andrea, Rubén Martínez y Lara Varela-Garrote (2018), "Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega", *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, núm. 32, pp. 71-83. DOI: [https://doi.org/10.7179/PSRRI\\_2018.32.06](https://doi.org/10.7179/PSRRI_2018.32.06)
- MARTÍN-LAGOS LÓPEZ, M<sup>a</sup> Dolores y Mónica Luque Suárez (2020), "Apoyo y participación educativa de las familias de los países del sur de Europa: una aproximación a la realidad española y portuguesa", *Revista Española de Sociología*, vol. 29, núm. 1, pp. 101-115. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.07>
- MATEO, Juan (2004), "La investigación *ex post-facto*", en Rafael Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, pp. 195-230.
- MONTEAGUDO, M<sup>a</sup> Jesús (2008), "Consecuciones satisfactorias de la experiencia psicológica del ocio", *Revista Mal Estare e Subjetividade*, vol. 8, núm. 2, pp. 307-325.
- MONTEAGUDO, M<sup>a</sup> Jesús, Ruth Ahedo y Ana María Ponce de León (2017), "Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano", *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 12, extra-1, pp. 177-202. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.17>
- MORÁN, Carmen y Laura Cruz (2011), "Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia", *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 47, pp. 84-94.
- NUSSBAUM, Martha (2012), *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- PORTER Heather, Iwasaki Yoshitaka y John Shank (2010), "Conceptualizing Meaning-Making through Leisure Experiences", *Society and Leisure/Loisiret Societe*, vol. 33, núm. 2, pp. 167-194. DOI: <https://doi.org/10.1080/07053436.2010.10707808>
- SANZ, Eva, Magdalena Sáenz de Jubera y Rufino Cano (2018), "Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia", *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, núm. 32, pp. 59-70. DOI: [https://doi.org/10.7179/PSRRI\\_2018.32.05](https://doi.org/10.7179/PSRRI_2018.32.05)
- SHANK, John (2000), "Ocio y salud mental; el papel de la recreación en la rehabilitación psiquiátrica", en Susana Gorbeña (ed.), *Ocio y salud mental*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 13-36.
- TEIJEIRO, Yésica, Esther Vila-Couñago y Rita Gradaílle (2021), "Conciliación y confinamiento con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo: el rol materno", *Revista Prisma Social*, núm. 33, pp. 94-118.
- VALDEMOROS, M<sup>a</sup> Ángeles, Ana María Ponce de León y Rita Gradaílle (2016), "Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano", *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 25, núm. 2, pp. 45-51.
- VARELA, Laura y Rita Gradaílle (2021), "El espejismo de la conciliación: dificultades y estrategias para la organización de los tiempos cotidianos de las familias con hijos/as en educación primaria en Galicia", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 89, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5105>
- VARELA, Laura, Rita Gradaílle y Yésica Teijeiro (2016), "Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España", *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, pp. 987-999.
- ZABRISKIE, Ramon y Bryan McCormick (2001), "The Influences of Family Leisure Patterns on Perceptions of Family Functioning", *Family Relations*, vol. 50, núm. 3, pp. 281-289. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00281.x>

# Enriquecer de rincón a rincón

Experiencia didáctica para niños con altas capacidades intelectuales en tercero de primaria

ANA MARÍA CASINO-GARCÍA\* | MARÍA JOSÉ LLOPIS-BUENO\*\* | MARÍA JOSÉ VAELO-MARGARIT\*\*\* | LUCÍA INMACULADA LLINARES-INSA\*\*\*\*

Los estudiantes de altas capacidades tienen necesidades educativas que no suelen ser suficientemente atendidas por la escuela desde una perspectiva inclusiva. El objetivo de este trabajo es diseñar e implementar una experiencia educativa de enriquecimiento curricular en horario escolar que garantice la equidad a un alumno de 3º de primaria identificado, a la vez que contribuya a la creatividad e interés de sus compañeros. El marco teórico seguido fue el modelo de los tres anillos de Renzulli y Gaesser y el de enriquecimiento para todo el alumnado (SEM) de Renzulli y Reis. La metodología utilizada fue la de rincones por medio de retos formativos. Los resultados obtenidos muestran la eficacia de la experiencia educativa y la consecución de los objetivos propuestos. Este trabajo se discute a la luz de las necesidades de los docentes y del empleo de metodologías para atender la diversidad.

*From an inclusive perspective, the needs of highly capable students tend to not be sufficiently addressed by schools. The goal of our work is to design and implement an educational experience for curricular enrichment during school hours. It will guarantee equal attention to a third grader identified as highly capable as well as contribute to the creativity and interest of his peers. We used Renzulli and Gaesser's three ring theoretical framework as well as Renzulli and Reis's school enrichment model (SEM). We used the corners challenge-based learning methodology. Our results show the effectiveness of the educational experience and the consequences of our proposed objectives. This article was written with the needs of teaching staff and the employment of methodologies in mind.*

## Palabras clave

Educación inclusiva  
Alta capacidad  
Necesidades educativas  
Programas de enriquecimiento  
Rincones de aprendizaje  
Metodología didáctica

## Keywords

Inclusive education  
Highly capable  
Educational needs  
Enrichment programs  
Learning corners  
Teaching methodology

Recepción: 9 de junio de 2021 | Aceptación: 26 de septiembre de 2022

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60549>

\* Profesora Acreditada de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España). Doctora en Pedagogía. CE: [ana.casino@ucv.es](mailto:ana.casino@ucv.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0076-488X>

\*\* Profesora de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (España). Doctora en Pedagogía. CE: [mariajose.llopis@ucv.es](mailto:mariajose.llopis@ucv.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7983-9789>

\*\*\* Docente del Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil. Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas, especialidad en Orientación Educativa. CE: [majovaello@hotmail.com](mailto:majovaello@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4601-0354>

\*\*\*\* Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia (España). Doctora en Psicología. CE: [lucia.llinares@uv.es](mailto:lucia.llinares@uv.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9626-4948>

## INTRODUCCIÓN

El número de estudiantes de altas capacidades identificados en España es bajo (García-Perales y Almeida, 2019). Esta situación dificulta el desarrollo de su talento (Tourón, 2020) e impide que se atiendan sus necesidades específicas y de apoyo educativo (Agudo, 2017). En este sentido, el análisis desde la perspectiva educativa es básico, ya que es en la escuela en donde se visibilizan los procesos de vulnerabilidad y exclusión social/educativa (Carro-Olvera *et al.*, 2018).

Aunque el sistema educativo pretende ofrecerles respuestas de calidad para garantizar la inclusión y la equidad (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), en muchas ocasiones se generan prácticas psicoeducativas poco eficaces (Hernández y Gutiérrez, 2014; Redding y Grissom, 2021). Tal y como han manifestado los agentes sociales y diversos estudios científicos, un porcentaje de estos estudiantes está incluido en las cifras del fracaso escolar o abandonan tempranamente la escuela (Blaas, 2014; García-Martínez *et al.*, 2021); algunos autores señalan, incluso, que son discriminados en el sistema educativo (Moreno y Sánchez, 2019). Esto supone que muchos no están recibiendo la atención que requieren y que los docentes deben reflexionar sobre el tema y generar nuevas prácticas (García-Barrera y De la Flor, 2016). Para ello, la formación del profesorado y su empoderamiento es fundamental (López *et al.*, 2019).

El sistema educativo debe incorporar metodologías que derriben las posibles barreras y ajusten la respuesta a las necesidades de las y los estudiantes de altas capacidades (García *et al.*, 2018) a fin de que puedan desarrollar todo su potencial (Tourón, 2020). Por ello, nuestro objetivo es diseñar e implementar un programa inclusivo de enriquecimiento curricular en el ámbito escolar que responde a una demanda de la Comisión de Enriquecimiento de un centro educativo de la Comunidad Valenciana; el programa ha sido coordinado por los tutores (quienes reciben formación en paralelo), el

Departamento de Orientación y el equipo de investigación de la Universidad Católica de Valencia (UCV) al cual pertenecen las autoras.

Renzulli (2012) ha puesto de relieve la importancia del desarrollo de la creatividad y del compromiso en la realización de la tarea; en esa línea, la experiencia educativa que se expone se desarrolla en tercero de educación primaria y toma como referencia su modelo de los tres anillos (Renzulli y Gaesser, 2015), así como el modelo de enriquecimiento para todo el alumnado (SEM) (Renzulli y Reis, 2016).

Gran parte de los programas de enriquecimiento que se han desarrollado en el centro escolar donde se llevó a cabo nuestra investigación, tanto en horario escolar como extraescolar, están dirigidos exclusivamente a alumnos con altas capacidades y tienen un diseño específico. Sin embargo, nosotros partimos de la idea de que el aula es una realidad diversa que debe dar respuestas, desde un paradigma inclusivo, a las distintas características personales y estilos de aprendizaje, así como atender las demandas específicas de los alumnos con necesidades especiales. En línea con Ramírez y Flores (2016), consideramos que una posible forma de afrontar la diversidad es generar dinámicas generales para todo el grupo y complementarias de refuerzo y ampliación. Esto pone de relieve la importancia del diseño universal de aprendizaje (DUA).

### *Los problemas escolares de los alumnos con altas capacidades*

La mayoría de los autores coinciden en que la alta capacidad no es un rasgo, sino un constructo social que depende de la cultura y que no sólo hace referencia al rendimiento en un test (Pfeiffer, 2017). Para el desarrollo del talento hay que considerar el interés, la implicación en la tarea y la creatividad (Renzulli y Gaesser, 2015). Muchos estudiantes con altas puntuaciones de cociente intelectual (CI) son académicamente dotados y presentan pasión por aprender, pero otros extraordinariamente dotados presentan bajo rendimiento escolar.

Un alto potencial podría suponer una mayor facilidad a la hora de aprender; sin embargo, en estos casos el riesgo de fracaso escolar ha sido mencionado en múltiples investigaciones, aunque la heterogeneidad del grupo dificulta la identificación de características comunes. En muchas ocasiones estos alumnos pasan inadvertidos (Llancavil, 2016), por lo que la formación del profesorado resulta esencial (Higuera-Rodríguez, 2017).

El enfoque actual en educación se basa en el desarrollo del potencial desde una perspectiva de múltiples inteligencias (Pfeiffer, 2017). La complejidad de este concepto ha hecho que se desarrollen diferentes modelos. Para Gagné (2015) el talento surge de la transformación de los dones naturales en competencias excepcionales entrenadas sistemáticamente; los catalizadores intrapersonales y ambientales interactúan en este proceso. Renzulli (2011) propone la teoría de los tres anillos, la cual plantea que para que aflore la alta capacidad se debe contar con tres aspectos fundamentales: una inteligencia superior a la media, un alto grado de creatividad y un fuerte compromiso con la tarea.

Algunas de las características comunes en estos alumnos son, según Tourón (2012), las siguientes: a) gran curiosidad, se hacen preguntas inusuales para su edad; b) alta creatividad, realizan las tareas de diferentes maneras; c) flexibilidad, son capaces de adaptarse fácilmente a los cambios; d) preocupación por los temas sociales y desarrollo del sentido de justicia en edades tempranas; e) gran vocabulario y riqueza léxica; f) tendencia a relacionarse con alumnos mayores; y g) alta autoestima. Otros autores añaden a éstas el perfeccionismo (Pfeiffer, 2018). Ahora bien, su gran heterogeneidad requiere una respuesta individualizada para desarrollar todas sus potencialidades al máximo (Pomar *et al.*, 2014).

La actual Ley de Educación en España (LOMLOE) incluye a los estudiantes con altas capacidades en la categoría de alumnado que

requiere atención educativa diferente a la ordinaria (apartado 49). Asimismo, las administraciones educativas deben desarrollar orientaciones para que los centros docentes puedan elaborar planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera (modificación del art. 20 en la LOMLOE). Así, se identifica la necesidad de intervención con estos estudiantes y se propone el enriquecimiento curricular como estrategia clave que permite la ampliación de objetivos y contenidos y el uso de metodologías variadas que atiendan a los intereses y necesidades de los alumnos con altas capacidades (Orden 20/2019, art. 16).

Los alumnos con alta capacidad anteriormente obtenían escasas respuestas educativas (Hernández y Gutiérrez, 2014), probablemente por la creencia de que no necesitaban el mismo nivel de apoyos que los demás por estar aventajados intelectualmente (Torrego, 2011). Pero hoy en día siguen presentando menor bienestar subjetivo (Casino-García *et al.*, 2019) y participan en mayor medida en situaciones de acoso escolar (González-Cabrera, 2018). Las asociaciones de padres llevan años reclamando acciones educativas de los docentes para atender las necesidades específicas de sus hijos e hijas. En este sentido, se pone de relieve la importancia de la formación del profesorado, la reforma de los planes de estudio y de las metodologías utilizadas hasta el momento.

Queda, pues, mucho trabajo por realizar, ya que, como destaca Tourón (2020), en España más de 90 por ciento de los alumnos con potencial no ha sido detectado. Sigue vigente la necesidad de generar estrategias formativas que fomenten inclusión educativa y que garanticen el principio de equidad al atender a sus posibles dificultades de aprendizaje. En este sentido, la legislación educativa hace referencia al diseño universal de aprendizaje (DUA) como principio fundamental (Alba, 2019; Díez y Sánchez, 2015).

### *Innovación metodológica desde el enriquecimiento curricular para la inclusión educativa de niños y niñas con altas capacidades*

La educación inclusiva pretende lograr la equidad educativa y, para ello, se requiere la eliminación de las barreras de aprendizaje y el aumento de la participación de todos los alumnos (Ainscow, 2012). Messiou (2017) afirma que es necesario, entre otros cambios, la implantación de nuevas metodologías en las que todos los alumnos/as puedan adaptarse y lograr su máximo desarrollo; es decir, las acciones formativas deben ir dirigidas a todos los estudiantes. Según Ainscow (2012) es un requisito básico que los alumnos aprendan juntos dentro del aula, que compartan aula, convivan con el resto de los alumnos y participen conjuntamente. Por otra parte, también resulta necesario ofrecer diversos recursos para que todos los alumnos y alumnas tengan diferentes posibilidades de aprendizaje y puedan aprender con distintos ritmos (Muntaner, 2014). Es importante que estos recursos sean estimulantes y creen ambientes motivantes (Agudo, 2017).

Los programas de enriquecimiento tienden a desarrollarse, en su mayor parte, en horario extraescolar (García-Perales y Almeida, 2019). Por ejemplo, el proyecto QVO (Queremos Vivir Oportunidades) de Pomar *et al.* (2014), que pretende el desarrollo de la inteligencia, cooperación, habilidades sociales, comunicación, inteligencia emocional y el trabajo en equipo. También el programa de Carpintero *et al.* (2009), que resulta interesante porque propone la metodología de los retos para desarrollar las habilidades y conocimientos de los alumnos, y permite ser flexible en su implementación al favorecer la autonomía y la enseñanza individualizada.

Los programas de intervención en el propio ámbito escolar están presentes en algunas propuestas. Por ejemplo, Martín-Lobo *et al.* (2018) presentan un programa que permite ejercitar habilidades intelectuales superiores,

creatividad, habilidades intelectuales sociales y cooperación en alumnos con altas capacidades. García-Perales y Almeida (2019) proponen un programa de enriquecimiento en la escuela sólo para alumnos/as de altas capacidades en el que se pone de relieve la importancia de que se desarrolle en horario escolar, ya que permite mejorar el rendimiento académico, la adaptación personal y escolar y la inclusión. Díaz y Bravo (2002) diseñaron un programa para niños y niñas de altas capacidades que pretende el desarrollo de la autoestima, la creatividad, las competencias sociales y las estrategias cognitivas, entre otras. Ramírez y Flores (2016) llevan a cabo un programa de enriquecimiento en el área de las matemáticas en educación secundaria que resulta un planteamiento interesante porque lo que incluyen en el aula son nuevos contenidos que no están en el currículo o profundizan en los presentes. En este sentido, Crespo-Molero y Martí-Cardenal (2018) también apuestan por el enriquecimiento curricular en el aula ordinaria a partir de los intereses de los alumnos. Los autores hacen una propuesta de rincones lúdicos a los que el alumnado puede acudir una vez finalizadas sus tareas escolares propuestas para todo el grupo-clase. El docente les indica el reto que deben realizar; sin embargo, se plantea la dificultad de que no todos podrán llegar a realizar todos los retos.

Con base en lo anterior nos propusimos diseñar una experiencia educativa basada en el concepto de altas capacidades de Renzulli (2008). Nos centramos en la práctica educativa para todo el alumnado de tercero y no únicamente en el estudiante identificado como de altas capacidades. Por una parte, no ha sido nuestra pretensión generar un estigma sobre este alumno y, por el otro, deseamos aumentar el interés por el estudio y la creatividad de todos. El objetivo es la inclusión social del alumno identificado y para ello es necesario que realice el mismo tipo de actividades que el resto de sus compañeros. Por otra parte, partimos de la base de que las nueve inteligencias

planteadas por la teoría de Gardner (2011) se presentarán en diferentes intensidades en cada uno de los alumnos. Consideramos que cada estudiante destacará en un reto y en una forma de proceder en él; así, la experiencia educativa de enriquecimiento se dirigió al conjunto del alumnado del aula. Se utilizó la metodología de rincones por medio de un banco de actividades que se estructuró en retos con el fin de generar enriquecimiento curricular.

### *El enriquecimiento curricular como estrategia curricular y los rincones como metodología*

El enriquecimiento es una respuesta educativa clave para intervenir con el alumnado en favor del desarrollo de sus capacidades (Tan *et al.*, 2020) y profundizar en las materias y/o aumentar la complejidad de éstas (Tosun, 2022). Se basa en los intereses de los estudiantes para motivarles durante todo el proceso educativo. Debe proporcionar diversas experiencias en todas las áreas curriculares para que desarrollen su creatividad e inteligencia (Renzulli, 2008). Puede llevarse a término dentro de la escuela (curricular) o fuera de ella (extracurricular) (Pomar *et al.*, 2014). Tiene como objetivo mejorar el rendimiento del alumnado y potenciar su talento al máximo (Renzulli y Reis, 2016).

En el aprendizaje mediante el enriquecimiento, los alumnos se convierten en investigadores y los docentes pasan a ser guías en este proceso. Dentro del programa del modelo SEM de enriquecimiento para toda la escuela podemos encontrar tres tipos (Renzulli y Reis, 2016): a) tipo I: las denominadas actividades exploratorias de carácter general, que pretenden motivar al alumnado con temas que no se suelen dar en el currículo ordinario; b) tipo II: las denominadas actividades de entrenamiento grupal, que pretenden entrenar las habilidades superiores de los alumnos; y tipo III: investigación individual o en pequeños grupos sobre problemas reales que dan lugar a un producto final o información que moviliza a la acción y que se expone a una audiencia interesada.

Entre las ventajas del enriquecimiento, Renzulli y Reis (2016) destacan que desarrolla la creatividad, el trabajo cooperativo y la perseverancia en la tarea de los alumnos; aumenta la motivación para el estudio al estar en constante aprendizaje mediante temas que resultan de su interés y elimina el aburrimiento. Por otra parte, Arocas y Vera (2012) destacan que el enriquecimiento es positivo porque se genera en función de los intereses y necesidades del alumno, por lo que se puede hablar de enseñanza individualizada. Otro de sus beneficios es que va dirigido a estimular a todo el alumnado, aunque especialmente incide en el estudiante con altas capacidades (Pomar *et al.*, 2014); es decir, todos y todas resultan beneficiados. Actualmente, en España, todavía nos encontramos con el reto de que la educación colabore en la ayuda y desarrollo de los alumnos con alta capacidad. Tal y como sostienen Casino *et al.* (2019: 14), “atender las necesidades de todos los alumnos implica dirigir la mirada también a los que presentan altas capacidades”.

De entre todos los tipos de metodología escogimos la de rincones, siguiendo a Fernández (2009), porque: a) es una metodología flexible, responde a las distintas necesidades, ritmos e intereses; b) motiva a los alumnos; c) fomenta la investigación; d) desarrolla la autonomía; e) estimula la creatividad e imaginación; f) impulsa la planificación y reflexión; y g) permite aprendizajes significativos. También estimula la responsabilidad en el cuidado de los materiales, la organización y el cumplimiento de normas (Márquez, 2010) y aumenta el número de interacciones y el aprendizaje entre iguales (Balongo y Mérida, 2016).

Esta metodología consiste en crear distintos espacios delimitados dentro del aula, equipados con materiales específicos por medio de los cuales el alumno puede acceder a información para desarrollar sus capacidades (Márquez, 2010). Además, resulta una metodología inclusiva, ya que favorece la diversidad en la medida en que se respeta cada ritmo de aprendizaje (Balongo y Mérida, 2016).

Los rincones, según Márquez (2010), pueden clasificarse en individuales y colectivos. En estos últimos se aprende a trabajar conjuntamente. Fernández *et al.* (2009) destacan que los rincones deben partir del nivel de cada alumno/a para que las actividades les motiven.

Así pues, aunque se han creado diversos programas específicos de enriquecimiento con la finalidad de dar respuesta a los alumnos con altas capacidades, pocos han contemplado la inclusión, en el sentido de desarrollar las competencias de todo el alumnado de la clase sin atender a su inteligencia. Por ello, con esta experiencia educativa pretendemos dar un paso más. A partir de los intereses, necesidades y características de las y los alumnos se propone una metodología que mejora las competencias con el aumento y profundización de los contenidos establecidos en el currículo para todas y todos en un aula.

## MÉTODO

### *Participantes*

Los participantes fueron 24 estudiantes de tercero de educación primaria (14 niñas y 10 niños), escolarizados en un centro educativo de la Comunidad Valenciana de tipo privado concertado que ofrece educación desde infantil hasta bachillerato. Todos viven en domicilios cercanos al centro de estudios y su nivel socioeconómico es similar. Un alumno repitió el curso de tercero de primaria y otro de ellos estaba identificado de alta capacidad.

La enseñanza se imparte tanto en español como en valenciano. Cabe destacar que se tiene muy en cuenta la diversidad, es decir, se ofrece una educación personalizada. El centro escolar había firmado un convenio de colaboración con el equipo de investigación en altas capacidades de la UCV y participaba desde enero de 2018 en un programa inclusivo de enriquecimiento extracurricular; así como en un programa de formación-acción que emplea la metodología de grupo de trabajo. Recientemente el centro creó una Comisión

de Enriquecimiento de la que forman parte los profesores y orientadores que participaron en la formación en la edición 2018. El equipo solicitó comenzar por una medida que diera respuesta al caso de altas capacidades identificado en primaria mediante actividades de tipo I y II dirigidas a toda la clase, centradas en el desarrollo de las competencias clave.

### *Diseño de la experiencia educativa*

Todas las fases de la experiencia educativa se desarrollaron en un curso escolar completo. Comenzó con la formación del profesorado tutor. Para el diseño de la experiencia educativa de enriquecimiento curricular llevamos a cabo una adaptación de las fases propuestas por Hermosilla (2009). El primer paso fue realizar un análisis de los alumnos y alumnas de tercero de primaria a los que iba dirigida la experiencia para valorar sus necesidades e intereses. Para llevar a cabo una evaluación inicial de la realidad del centro y del alumnado se programaron varias sesiones de trabajo conjunto en las que participaron (según el caso) los profesores y profesoras del aula de tercero de educación primaria (a través de la aplicación de cuestionarios y técnicas del curso de formación con la ayuda del equipo de investigación de la UCV) y los orientadores.

De acuerdo con Díaz y Bravo (2002) nos planteamos las necesidades del alumnado e identificamos qué competencias deberían desarrollar y cuáles deberían ser las respuestas educativas a sus necesidades, incluidas las del estudiante de altas capacidades. Especial atención recibió el análisis de este alumno: su capacidad, su competencia curricular, su estilo de aprendizaje, sus intereses, creatividad y competencia socioemocional. En esta evaluación inicial se contó con la colaboración de la familia. También se analizaron las barreras y fortalezas existentes en el centro para atender sus necesidades y las respuestas educativas que éste le ha ofrecido. De ahí se establecieron los objetivos de enriquecimiento curricular en el aula.

Se realizó una búsqueda bibliométrica sobre programas de enriquecimiento siguiendo las recomendaciones establecidas en los artículos de información preferidos para revisiones sistemáticas y metaanálisis de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page *et al.*, 2021). La búsqueda se realizó en enero de 2019 en EBSCO y Google académico y se utilizaron los siguientes términos: alta capacidad, educación primaria, inclusión, enriquecimiento curricular, rincones y equidad. Se restringió el idioma de los artículos al español. Dicha búsqueda permitió analizar los programas existentes de enriquecimiento curricular con énfasis en aquellos que emplean los rincones como metodología. La estructura de la propuesta de intervención parte de la experiencia previa de estudios similares.

El diseño de la experiencia educativa comenzó con la elaboración de los retos. Para ello, se llevó a cabo una selección de diversas propuestas de los programas de enriquecimiento que pudieran adaptarse a la metodología de rincones y transformarse en retos. En otras ocasiones se elaboró la técnica concreta por falta de modelos considerados adecuados para el grupo de tercero de primaria. De todas las propuestas, consideramos que 70 retos serían los apropiados para poder desarrollar todas las competencias delimitadas previamente y que se concretan en los objetivos específicos.

Posteriormente, se diseñó de forma pormenorizada la propuesta metodológica que se pretendía implementar (programación, temporalización, recursos y metodología). Se creó un rincón especial con la intención de mantenerlo durante todo el curso escolar para que el alumno con alta capacidad, así como el resto de los/las compañeros/as que estuviesen interesados, pudieran acceder al acabar las actividades propuestas por el tutor en cada una de las clases.

Se llevaron a cabo diversas reuniones con la Comisión de Enriquecimiento del centro

educativo. A ellas asistieron los orientadores de primaria y secundaria, docentes especializados de apoyo (concretamente el especialista en pedagogía terapéutica), los tutores de tercero y miembros del equipo de investigación de la universidad. Inicialmente las reuniones fueron para analizar la propuesta y delimitar cómo iba a funcionar dicho rincón. A partir del análisis de la propuesta se incluyeron las sugerencias de la comisión.

Posteriormente, se implementó la experiencia educativa en tercero de primaria y se realizaron varias reuniones para su seguimiento. Se comenzó a elaborar y adaptar al grupo en el mes de enero, cuando ya había finalizado la primera evaluación del curso, y concluyó en junio. La evaluación final coincidió con la de todas las materias. La Comisión de Enriquecimiento se reunió también para la evaluación final y para su futura implementación en otros cursos del colegio.

### *Procedimiento de implementación*

En un primer momento, el tutor se reunió con las familias para informarles de la nueva estrategia de enseñanza y aprendizaje paralela que se iba a llevar a cabo después de las actividades ordinarias del aula.

A continuación, se inauguró el rincón de enriquecimiento. Los alumnos podían acudir una vez finalizadas las tareas escolares propuestas por el docente y participar en las actividades de enriquecimiento curricular. Para ello contaban con un mapa individual en el que se indicaba una serie de actividades basadas en cinco retos identificados por colores. Una vez que decidían qué reto trabajarían, tomaban la carpeta del color correspondiente y buscaban el reto (todos ellos numerados). Su progreso se marcaba en el mapa, ya que una vez terminado el reto debían tacharlo. Cabe destacar que en un principio la maestra debía guiar a los alumnos; sin embargo, el asesoramiento continuo fue breve, ya que en pocos días captaron la dinámica de los rincones.

### *Instrumentos y técnicas de evaluación*

Para la elaboración de los instrumentos y las técnicas de evaluación seguimos las indicaciones de Gardner (1999). El autor considera que la evaluación es la obtención de información sobre habilidades y potencialidades de la persona, por ello debe ser continua, aplicada a través de técnicas y procedimientos de observación directa en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras se realizan las actividades. Al observar se debe tomar en cuenta la diversidad y las diferencias individuales, y realizarse desde múltiples fuentes. En línea con lo que sostiene Armstrong (2009) consideramos que la evaluación debe realizarse a partir de la observación del docente, de las listas de control, la valoración de los alumnos, las actividades especiales diseñadas para tal fin y la elaboración del portafolios. Este tipo de evaluación permite a los alumnos tener más confianza en sí mismos, potenciar sus puntos fuertes y desarrollar la autorregulación. Todo ello conduce a una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

Para la evaluación inicial o diagnóstica se llevó a cabo un análisis de la capacidad, el estilo de aprendizaje, los intereses y las preferencias del alumno identificado con altas capacidades; la capacidad, el rendimiento del alumnado en la primera evaluación y sus intereses; y las barreras y fortalezas del centro, así como las respuestas educativas que ya se proporcionaban al momento de comenzar la experiencia. Todo ello, en varias sesiones de trabajo con los profesores de tercer curso del colegio y los orientadores.

Para evaluar la capacidad del alumno identificado los profesores cumplimentaron las escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes: las escalas de Renzulli SCRBS “aprendizaje” (11 ítems, por ejemplo, “el estudiante demuestra un vocabulario avanzado para su edad o nivel de curso”); “motivación” (11 ítems, por ejemplo, “el estudiante demuestra interés sostenido en ciertos temas o problemas”) y “creatividad”

(9 ítems, por ejemplo, “el estudiante demuestra sentido del humor”) (Renzulli *et al.*, 2001). En estas escalas, el observador debe señalar si el alumno o alumna demuestra determinadas características en una escala Likert de 6 puntos (nunca, muy raramente, raramente, de vez en cuando, frecuentemente y siempre). El alumno con altas capacidades ya había sido identificado y evaluado por el servicio especializado de orientación el curso anterior siguiendo el protocolo de la Conselleria y se le había aplicado una prueba general de inteligencia y otra de creatividad. Para evaluar las preferencias del alumno identificado se empleó el cuestionario “Yo, me, conmigo. Un portafolio total del talento” (Renzulli y Reis, 2016). Este cuestionario invita al alumno a cumplimentar, con ayuda de sus padres, una combinación de preguntas abiertas y de elección múltiple en función de sus intereses y estilo de aprendizaje. Así, por ejemplo, le pide al alumno: “ordena con número tus áreas de interés favoritas” (Renzulli y Reis, 2016: 98). Con esa información, y la recogida por sus profesores a partir de la observación, se cumplimentó el portafolio total del talento. Para el análisis de los intereses de todos los alumnos se utilizó el cuestionario para valorar intereses de Arocas *et al.* (2002). Este cuestionario está compuesto por siete preguntas abiertas que solicitan información sobre actividades extraescolares y escolares que les gustan a los alumnos (por ejemplo, “¿te gusta lo que haces en clase? ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta?”). Los profesores de tercero también cumplimentaron el cuestionario de detección de altas capacidades elaborado por la Conselleria para la etapa primaria (Arocas *et al.*, 2018, Anexo IV). Este cuestionario invita al profesorado a señalar, en una serie de afirmaciones sobre los aprendizajes y conductas de sus alumnos/as (30 ítems), el grado de cumplimiento en que cada uno/a lleva a cabo estas conductas en comparación con sus compañeros de clase, sin considerar su rendimiento, en una escala Likert de 5 puntos (1: muy bajo a 5: muy alto).

Las sesiones de trabajo con los profesores se llevaron a cabo mediante reuniones y tutorías, tanto con el profesorado de tercero como con la orientadora del centro escolar y la maestra de pedagogía terapéutica. Se aprovecharon las sesiones del curso de formación para aspectos relacionados con la evaluación de los docentes. Se cumplimentó el “Cuestionario para valorar estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos” (segundo y tercer ciclo de primaria) de Arocas *et al.* (2002), el “Cuestionario de adaptación e interacción” de Arocas *et al.* (2002) y la “Guía para realizar la evaluación del contexto escolar” de Arocas *et al.* (2002).

El Cuestionario de adaptación e interacción de Arocas *et al.* (2002) está compuesto por tres escalas: la primera escala solicita información sobre la actitud general del alumnado. Consta de 19 ítems que valoran la presencia o ausencia de la característica que se indica (por ejemplo, “pregunta continuamente por lo que le rodea”). La segunda escala solicita información sobre la interacción con el maestro (por ejemplo, “el maestro/a es quien normalmente inicia la interacción”) y consta de 14 ítems con categorías de respuesta múltiple.

La Guía para realizar la evaluación del contexto escolar de Arocas *et al.* (2002) consta de tres partes, ya que evalúa los contenidos de cada área, las estrategias metodológicas y la evaluación. Para el diagnóstico del grupo-clase en esta investigación se optó por solicitar información sobre dos de ellas: estrategias metodológicas y evaluación. La escala de estrategias metodológicas consta de 26 ítems con una escala de respuesta sí/no que pregunta sobre estrategias (por ejemplo, “metodología expositiva”), actividades (por ejemplo, “de reproducción de la información: definir, explicar, enumerar...”), materiales (por ejemplo, “programas informáticos”), agrupamientos (por ejemplo, “pequeño grupo heterogéneo”) y espacios (por ejemplo, “un espacio único y común”). La escala de la evaluación está compuesta por 5 ítems con una escala de respuesta sí/no (por ejemplo,

“la recogida de información se realiza de forma continua”).

Para evaluar las barreras y fortalezas del centro se empleó una selección de indicadores del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015). Concretamente se eligió, de la dimensión A: Creando culturas inclusivas, A2: Estableciendo valores inclusivos, 5: las expectativas son altas para todos los estudiantes, las cuestiones: A.2.5.A) ¿todos los estudiantes y adultos sienten que los mayores logros son posibles en su centro escolar?; A.2.5.H) ¿se valoran los logros de los estudiantes respecto a sí mismos y no en comparación con otros?; A.2.5.N) ¿el equipo educativo y los estudiantes evitan las opiniones negativas y el uso de etiquetas despectivas para aquellos estudiantes que tienen mucho interés, entusiasmo u obtienen grandes logros en las clases?; A.2.5.Q) ¿el equipo educativo fomenta la opinión de que todo el mundo tiene dones y talentos?; A.2.5.S) ¿se intenta abordar el miedo de algunos estudiantes al fracaso? Y de la dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas, C2: Orquestando el aprendizaje, C2.13, Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes, las cuestiones: C.2.13.A) ¿existe una amplia variedad de actividades disponibles antes del comienzo del horario escolar, a la hora de comer y después del horario escolar?; C.2.13.B) ¿los juegos en los descansos/recreos y en los momentos de juego reflejan los intereses de todos los estudiantes?; C.2.13.D) ¿se consulta a los estudiantes acerca de las actividades que están disponibles en los recreos y antes y después del horario regular del centro escolar?; C.2.13.E) ¿existen oportunidades para que los adultos y los estudiantes aprendan juntos, por ejemplo, más idiomas, informática, alfabetización, etc.?; y C.2.13.L) ¿las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todo el mundo puede participar, independientemente de sus destrezas o capacidades? En todas ellas se señalaron buenas prácticas, aspectos de mejora y necesidades.

Para el control de los retos realizados por el alumnado se cumplimentó un mapa de

progreso de aprendizaje y de seguimiento de los retos. Siguiendo a Latorre (2013), el mapa de progreso analiza la adquisición de competencias por parte del alumno en su recorrido en los rincones para la consecución de los retos. De esta forma se llevó el seguimiento de la secuencia de conocimiento y habilidades de cada uno de los niños y niñas y sus niveles de logro. El desarrollo de competencias se evaluó por medio de un portafolio que incluía el conjunto de actividades de cada uno de los retos a superar (Rué, 2008).

Se midió la satisfacción del estudiante por medio de una pregunta abierta (“¿te ha gustado?”) y con una adaptación de la técnica del semáforo de Palao y Hernández (2012). Junto a ello, se le solicitaba información que clarificara dicha valoración y que expresara mediante colores la diversión experimentada. Así mismo, se planteó la técnica de la diana para la valoración final del agrado/desagrado. Es un método de evaluación rápido y visual que permite conocer la percepción del alumno.

Se elaboró un cuestionario específico dirigido a docentes para la valoración final de la adquisición de competencias, en cuestiones relativas al alumnado (motivación, atención, participación en actividades, perseverancia, interés, implicación, cooperación, finalización rápida de las tareas escolares y creatividad) y a las propias actividades (coherencia, grado de consecución de los objetivos, contenidos trabajados y recursos utilizados). Estas temáticas se evaluaron en una escala Likert de 3 puntos (1=nada a 3=totalmente) acompañada de observaciones de carácter general.

### *Análisis de datos*

Para analizar los intereses de los alumnos, las observaciones del profesorado y las respuestas a los cuestionarios de profesores se realizó un análisis de contenido; para el análisis de las notas, la rúbrica de los docentes, la valoración de las actividades por parte del alumno, la diana y el semáforo, llevamos a cabo un análisis descriptivo. Para los mapas de progreso de aprendizaje

y seguimiento de los retos y el portafolio de cada alumno/a, se observó si habían finalizado todos los retos, si habían adquirido las competencias y se propuso el análisis de los casos que destacaban por encima o por debajo de lo establecido en el diseño formativo como normalidad para este grupo-clase.

Para valorar las actividades realizadas por el alumnado, el mapa de progreso del aprendizaje y el agrado/desagrado de las actividades se aplicó un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes.

## **RESULTADOS**

### *Diagnóstico y formulación de objetivos*

En este apartado presentamos los resultados obtenidos que nos permiten hacer un diagnóstico de la situación educativa de todo el alumnado en el aula.

En cuanto al programa de formación, los profesores y profesoras del curso tuvieron un excelente aprovechamiento, ya que realizaron todas las actividades y resolvieron la evaluación satisfactoriamente. Inicialmente, llegaron con expectativas muy diferentes, por ejemplo: “me siento inquieto en un mundo que no conozco demasiado y ahora estoy expectante...”, “buscando el norte de los alumnos superdotados” y “quiero no sentir impotencia o miedo cuando me encuentre con un alumno superdotado en el aula”. Pero, tras el curso escolar expresaron su satisfacción, al afirmar, por ejemplo: “me siento capaz de cambiar las cosas y llevar luz a quienes la necesitan, ganando la batalla a los estereotipos sociales”, “formar parte de un proyecto” y “motivado para cultivar el conocimiento en mis alumnos”.

El cuestionario de intereses para el alumnado dio como resultado la prioridad del área de educación artística (por ejemplo, “dibujar”, “diseño de moda”); las ciencias sociales y naturales destacaron por las metodologías empleadas que menos las/los motivaron (por ejemplo, “ciencias sociales y naturales porque me aburren”). Entre las estrategias más

atractivas se encontraban: los experimentos (“haciendo experimentos”) y los trabajos grupales (por ejemplo, “con amigos”).

Para evaluar la capacidad del alumno con altas capacidades los profesores cumplieron las escalas para la valoración de las características de comportamiento, esto es, las escalas de Renzulli SCRBS, “Aprendizaje”, “Motivación” y “Creatividad” (Renzulli *et al.*, 2001). Para evaluar sus preferencias se empleó el cuestionario “Yo, me, conmigo” (Renzulli y Reis, 2016) y con todo ello elaboraron el portafolio total del talento. El alumno se inclinó por las asignaturas de la rama artística (plástica y música), donde la creatividad juega un papel muy importante. También destacó la lectura en sus preferencias. Las asignaturas relacionadas con la ciencia quedaron en segundo plano, junto con las matemáticas (disciplina que obtuvo la puntuación más baja). Los intereses de este alumno son los experimentos científicos, actividades relacionadas con la informática y la tecnología, el teatro y la música. Además, tiene gusto y curiosidad por aprender sobre conflictos mundiales, física cuántica, radiactividad, genética, movimiento muscular, óperas, inventos importantes y porcentajes y divisiones. En cuanto al estilo de aprendizaje, le gustaría aprender mediante experimentos, actividades con ordenadores o juegos. Como le encanta leer, añade también la lectura como un estilo de aprendizaje. No le gustan las clases magistrales donde se escucha a un conferenciante u observa a otras personas; prefiere actuar. Le gustaría compartir lo aprendido con otras personas por medio de presentaciones creadas por él mismo. Añade como idea realizar entrevistas a personas importantes. Como objetivo del curso, le gustaría divertirse y aprender cosas nuevas. El entorno ideal para el alumno sería muy silencioso, en un lugar agradable y luminoso y con una temperatura media. Por sus respuestas, observamos que prefiere trabajar solo o en pequeños grupos, o acompañado de un adulto; evita grandes grupos. Es muy abierto y sociable. Tiene una gracia especial

a la hora de explicarse; destaca el vocabulario utilizado y el entusiasmo con que explica las cosas en público. Trasmite ilusión y ganas de aprender. Disfruta de enseñar al resto lo que sabe y dispone de estrategias para mantener a su público atento y expectante. Es especial y le encanta serlo.

Respecto al análisis de barreras y fortalezas del centro, evaluado a partir de los indicadores del *Index*, destacan como aspectos positivos: un proyecto educativo sólido, compartido por las familias (gran parte de los padres son antiguos alumnos del centro); un marcado sentido de pertenencia a la comunidad educativa; la importancia otorgada por los profesores al trabajo cooperativo; la consideración de las múltiples inteligencias en la programación de las actividades; el empleo habitual de la tutoría entre iguales; la realización de asambleas semanales para resolver los conflictos, mejorar la convivencia y compartir alegrías y preocupaciones; y la amplia oferta de actividades extraescolares. Entre las barreras mencionan la falta de espacios, así como aulas y talleres insuficientes y de tamaño reducido, escasez de recursos tecnológicos e informáticos y carencia de materiales e instalaciones deportivas. Necesitarían en el aula un ordenador con conexión a Internet para realizar consultas y recursos varios para las actividades manuales, creativas. Se señalaron como posibles propuestas de mejora, además de la puesta en marcha del rincón de enriquecimiento, la ampliación de algunas aulas específicas (tecnología, informática...), la dotación de un ordenador de aula, la celebración del “día del talento”, la elaboración de un “diario de clase” o cuaderno con las actas de las asambleas en las que pudieran recoger sus miedos al fracaso y cómo los han superado, la preparación de un carrito portátil lleno de juegos de mesa, libros, etc., para poder ser utilizado en los recreos, la elaboración de una encuesta para recabar información sobre preferencias del alumnado para ajustar la oferta de actividades escolares y extraescolares a sus demandas, aumentar la

presencia de padres en las actividades compartidas y el establecimiento de acuerdos con organismos locales de actividades y de empleo de infraestructuras deportivas.

Las sesiones de trabajo de los profesores de tercero junto con el equipo de trabajo que diseñó la experiencia del aula fueron esenciales para recopilar la máxima información posible del grupo-aula. En dichas reuniones se estableció la importancia de desarrollar las siguientes competencias: lingüística, lógico-matemática, visoespacial, aprender a aprender, digital y competencia cultural y artística. Se indicó que el método debía ser extracurricular, dentro del aula y con una metodología lúdica.

En cuanto a las preferencias de aprendizaje los resultados muestran que, en este estudio, el alumnado aprende mejor cuando los contenidos y actividades están relacionados con sus intereses, cuando buscan información por sí mismos, con actividades que implican la comprensión e interpretación de contenidos y la indagación o el descubrimiento. En esta clase parece que les resulta agradable tanto trabajar solos como en equipo (grupos heterogéneos) y tanto con libros de texto como con nuevas tecnologías.

Con respecto a la adaptación e interacción en la etapa inicial, el alumno de primaria identificado por tener altas capacidades se caracteriza por ser alegre, sincero, apático, respetar las normas, asumir responsabilidades y ser participativo. En las tareas escolares, el docente es el que siempre inicia la interacción, excepto cuando solicita ayuda. Cuando las interacciones son con los compañeros, es el alumno el que toma la iniciativa. Dichas interacciones tienen una frecuencia normal, suelen ser afectivas y tienden a hacerlas con la mayoría de los compañeros y compañeras. No se observan en este grupo personas excluidas o ignoradas. Todos/as tienden a ser sociables, a respetar y a aceptar al resto de compañeros/as.

Sobre las estrategias didácticas que utiliza el profesor para enseñar destacan las enseñanzas expositivas, el aprendizaje por descu-

brimiento, las actividades de grupo cooperativo y el trabajo individual. En cuanto al tipo de actividades más adecuadas, el docente utiliza la resolución de problemas, la relación de conceptos y la producción y creación personal por medio de tareas altamente estructuradas y delimitadas. La evaluación es inicial, continua y final, lo que permite reflexionar sobre los errores y da la oportunidad de corregirlos.

Las notas medias de la primera evaluación del alumnado oscilan de 6.04 (DT=1.68) a 7.67 (DT=1.04). El número de recuperaciones fue de 16 situaciones en 8 personas. Las asignaturas que mayoritariamente quedaron suspendidas son matemáticas (43.75 por ciento), lengua castellana (12.5 por ciento), lengua valenciana (25 por ciento), ciencias naturales (12.5 por ciento) y educación física (6.25 por ciento).

A partir de los resultados se optó por desarrollar las siguientes competencias: lingüística, lógico-matemática, visoespacial, de aprender a aprender, digital y cultural y artística. Junto a ello, el diagnóstico de la situación nos llevó a proponer los siguientes objetivos específicos: desarrollar la creatividad; fomentar la imaginación; adquirir una actitud de trabajo, compromiso y disfrute; elaborar información a partir de la ya existente para generar aprendizaje significativo; y desarrollar habilidades de trabajo en equipo.

### *Rincón a rincón: supera los retos y aprende*

La estrategia didáctica desarrollada se caracterizó por estar dirigida tanto al alumno con altas capacidades como al resto de compañeros del aula. Todo estudiante debía llevar a cabo un reto una vez finalizada la tarea establecida en cada una de las asignaturas. Constaba de 70 actividades elaboradas a modo de reto, donde podían trabajar cinco competencias (cultural y artística, lógico-matemática, lingüística, visoespacial y aprender a aprender) teniendo en cuenta los principios de DUA (ver Generalitat Valenciana, 2020). Por ejemplo, la competencia lógico-matemática

se compone de 13 actividades que abordan contenidos como: operaciones de cálculo (suma, resta, división, multiplicación...), pares e impares, resolución de problemas, formas geométricas y la media de una cantidad, entre otros. El objetivo es conseguir un aumento del razonamiento matemático necesario para resolver los problemas cotidianos a los que el alumnado debe enfrentarse. Una de las actividades de esta competencia es “El gato y los ratones”. En ella, los alumnos deben ayudar al gato a comerse a los ratones. Para ello, contaban con una imagen en la que hay un círculo con cinco ratones, cuatro grises y uno blanco. El reto consistía en seguir una serie de premisas: a) el gato debía comerse siempre el ratón que hace el número 5 en el sentido de las agujas del reloj; b) el último ratón en comerse debía ser el objetivo.

Todos los retos de una competencia estaban incluidos en una carpeta, cada una de un color diferente. En cada carpeta se encontraba un mapa de retos que el alumno/a debía ir completando para desarrollar autonomía en su aprendizaje. El conjunto de retos se llevó a cabo en el último trimestre del curso.

Cada vez que los alumnos terminaban el mapa de una ruta recibían una compensación relacionada con sus intereses. Algunos ejemplos: investigar sobre algún tema, leer un cuento, exponer a sus compañeros, realizar pulseras y luego venderlas en el mercadillo solidario del colegio, etc. Ello resultó muy estimulante para el alumno identificado y constituyó un elemento incentivador de su interés por participar en el rincón, así como para esforzarse para acabar antes de tiempo las tareas obligatorias en cada una de las asignaturas.

### *La efectividad de la experiencia educativa*

Para la valoración de la experiencia educativa utilizamos una metodología cualitativa y cuantitativa. Cabe resaltar que no se atiende a los objetivos del currículo oficial, por lo que las calificaciones no tienen por qué presentar diferencias significativas. Sin embargo, las

competencias desarrolladas sí generaron diferencias significativas en las calificaciones entre el tiempo 1 y el tiempo 2 ( $t = -3.03$ ;  $sig. = 0.006$ ), según las materias cursadas por el alumno, de tal manera: en matemáticas ( $t = 3.81$ ;  $sig. = 0.001$ ), en lengua castellana ( $t = -2.24$ ;  $sig. = 0.03$ ) y en primera lengua extranjera ( $t = -5.92$ ;  $sig. = 0.001$ ).

En general, el grado de satisfacción en todas las actividades-reto fue muy elevado. Destacan las actividades para el desarrollo de la competencia cultural y artística y lógico-matemática. Las de competencia lingüística las marcaron como satisfactorias, pero en menor grado.

El cuestionario de adaptación e interacción de Arocas *et al.* (2002) cumplimentado tras la experiencia educativa muestra que los alumnos se caracterizan por mantenerse alegres, sinceros; respetan las reglas, asumen responsabilidades y participan. Ya no se observa apatía, sino implicación. Además, aumentó la sensibilidad, la creatividad, una mayor expresión de los puntos de vista, gustos y preferencias, así como una mayor capacidad de escucha y atención.

En relación con la observación realizada en el aula, se consideran relevantes algunos aspectos. En primer lugar, hubo que enseñar al alumnado la dinámica del rincón. Uno de los aspectos más llamativos fue la falta de lectura comprensiva de las instrucciones escritas. Una vez que realizaron el primer reto, la mayor parte fue capaz de actuar con autonomía en esta actividad. En segundo lugar, inicialmente nos encontramos una parte de los alumnos bastante desmotivados y otros, los menos, con gran deseo de realizar los retos. En este sentido, se les recordó el carácter lúdico de los retos y la no utilización de su cumplimiento para la calificación de ninguna asignatura. Una vez que quedó clara esta cuestión, su motivación aumentó considerablemente y aumentaron sus ganas de participar. Lo importante era que todos ellos consiguieran el objetivo y no tanto que agotaran todos los contenidos que se habían preparado. El 83.33 por ciento de los alumnos acabó mostrando

motivación por acudir al rincón y sólo un alumno no mostró motivación por completar los retos. La mayoría de los alumnos y alumnas aprendieron a aprovechar los momentos de clase para finalizar las tareas escolares y realizar los retos propuestos en la experiencia educativa (83.33 por ciento). Además, el grado de implicación al final de la experiencia fue muy elevado: 83.33 por ciento de los alumnos/as mostró implicación en la mayor parte de las competencias y 16.66 por ciento sólo en algunas de ellas. En general, se observó una reducción del tiempo de la ejecución de las tareas de aula: los alumnos y alumnas realizaban las tareas del aula con más rapidez y sin distracciones para afrontar el reto. Como algunos retos se realizaban en pareja o en grupo, el grado de cooperación fue muy elevado: 95.33 por ciento.

El 79.16 por ciento del alumnado estuvo atento al realizar los retos y 87.5 por ciento mostró perseverancia en su realización. Cuatro alumnos atendían sólo en función de los retos que se planteaban; sin embargo, el grado de participación fue muy elevado: 87.5 por ciento participó siempre que podía, es decir, al terminar las tareas propuestas en las actividades ordinarias. Incluso el alumno que mostraba poca motivación por el rincón y no prestaba atención, participó en algunas ocasiones. El 91.66 por ciento de los alumnos y alumnas desarrolló la creatividad, entendida como diferentes maneras de hacer las cosas, inventar o crear.

Otro aspecto que se valoró positivamente fue el hecho de que todo el alumnado trabajó distintas competencias de forma lúdica. Al finalizar la experiencia, en todos los estudiantes habían aumentado los intereses y 87.5 por ciento de ellos/ellas lo había hecho en tres o más intereses. Asimismo, aumentó el compañerismo y el deseo de trabajar por parejas en aquellas actividades en las que se requería un compañero/a.

Por todo ello, los docentes consideraron que el rendimiento fue satisfactorio. Desta-

caron, sobre todo, la motivación del alumnado, la ampliación de intereses, la atención y la creatividad. Señalaron en las observaciones que les costaba leer adecuadamente las actividades y que necesitaban ayuda del docente. Asimismo, la motivación del alumno con alta capacidad aumentó considerablemente y dejó de aburrirse al acabar las actividades diarias: terminó todos los retos y eligió realizar diferentes exposiciones, fruto de una pequeña investigación realizada de manera autónoma, con el seguimiento del orientador del centro. Pudo exponer a sus compañeros/as como “premio” por la consecución de los retos. La valoración es, por tanto, muy positiva para todo el grupo-clase y para el alumno con altas capacidades y su familia.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La respuesta educativa a los niños y niñas con alta capacidad es una cuestión no resuelta en la mayor parte de los países (Peters, 2022) y, también, en España. Pese a que la normativa contempla este tipo de alumnado, las estructuras escolares, así como los requisitos curriculares y metodológicos que exige la administración educativa no contribuyen a la atención individualizada. Junto a ello, la formación del profesorado tiene lagunas difícilmente salvables por los innumerables cambios a los que se ven sometidos y la desmesurada burocracia que deben llevar a cabo y que sigue en aumento conforme pasan los años. En este sentido, aunque han aumentado los programas extraescolares dirigidos al estudiante de altas capacidades, las aulas siguen sin contar con programas de intervención que contribuyan a la formación holística del alumnado en un entorno inclusivo. En este sentido, este trabajo presenta una iniciativa de un colegio de primaria que pretende dar respuesta a las necesidades e intereses de un alumno con alta capacidad que ingresa al centro en ese año. Esta propuesta inclusiva comenzó con la formación del profesorado, el

análisis de las barreras del aula y del centro y el trabajo en grupo mediante una metodología de reflexión-acción. Con base en el trabajo de Renzulli y Reis (2016) y el de Gardner (1999) se dirigió a todo el alumnado del aula utilizando los rincones como metodología.

Diversos autores han abordado la diferencia entre el desarrollo emocional de los alumnos superdotados y sus compañeros de la misma edad. Por ello, es fundamental conocer los intereses del alumnado con altas capacidades para que las tareas de aprendizaje sean motivadoras y dejen atrás el aburrimiento al que suelen enfrentarse en sus contextos de aprendizaje cotidianos. Pretendemos que se sienta incluido en el grupo-aula; además, partimos de la consideración de que todos los alumnos y alumnas tienen algo que les hace especiales, que todas y todos pueden destacar en un conocimiento, habilidad o actitud y deben ser beneficiarios de nuestras actividades formativas.

A partir de las recomendaciones de Crespo-Molero y Martí-Cardenal (2018), la experiencia se planteó como complementaria al currículo prescriptivo. Los resultados muestran que la experiencia educativa de enriquecimiento fue muy positiva en las cinco áreas trabajadas. Así pues, los primeros resultados obtenidos sugieren que ha tenido una gran aceptación y éxito. En concreto, esta metodología en primaria podría servir como itinerario formativo individualizado. Además, es gratuita y, por tanto, no supone un coste adicional, ni a los centros educativos, ni al profesor, ni a los padres. Junto a ello, destaca la importancia de su uso en todo tipo de colectivos, no sólo con alumnos y alumnas de altas capacidades. Es una metodología flexible que permite su implementación en cualquier aula, independientemente de la edad y del contexto social en el que se desenvuelva el niño/niña. También puede ser una muy buena opción metodológica para la gestión docente de aulas

multiculturales. Por ello, futuros trabajos podrían ampliar esta experiencia educativa a toda la etapa de primaria, ya que, por una parte, permite continuar con el currículo oficial y, por otra, permite itinerarios formativos individualizados. De esta forma, convertimos la heterogeneidad del alumnado de un aula en una oportunidad de desarrollo para toda la comunidad educativa.

Coincidimos con Sahin (2021) en que la formación del profesorado en altas capacidades no es suficiente actualmente y que debería extenderse a otros cursos. Apenas hay alumnos con altas capacidades identificados. La detección forma parte del proceso de desarrollo del talento. La mejor manera de detectar la capacidad es someter al alumno a actividades que exijan creatividad y alta implicación en la tarea.

Esta experiencia educativa podría dar respuesta a los intereses de un mayor número de alumnado si se ampliara la dotación de recursos informáticos. La atracción que niños y niñas sienten por la tecnología y las posibilidades de trabajo en red que ofrecen estas herramientas en las diferentes áreas curriculares ampliaría la oferta. También se podría implicar al alumnado de secundaria, a los profesores de otras etapas y a las familias en mentorías y actividades dirigidas por voluntarios. Las carencias en infraestructura se podrían subsanar a través de acuerdos con entidades locales para emplear sus instalaciones. La actual normativa facilita que en el ejercicio de su autonomía los centros elaboren una oferta ajustada para dar respuestas educativas en los diferentes niveles.

Las acciones deberían ir dirigidas a etiquetar los servicios existentes y ampliar la oferta de un catálogo de servicios completo. En línea con lo que sugieren Renzulli y Reis (2016: 38): “la marea alta eleva todos los barcos”.

## REFERENCIAS

- AGUDO, Noelia (2017), "Un estudiante con altas capacidades en mi aula. ¿Ahora qué?", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, pp. 265-277.
- AINSCOW, Mel (2012), "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, pp. 39-49.
- ALBA, Carmen (2019), "Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad", *Participación Educativa*, segunda época, vol. 6, núm. 9, pp. 55-66.
- ARMSTRONG, Thomas (2009), *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- AROCAS, Emma y Gabriela Vera (2012), *Altas capacidades intelectuales: programas de enriquecimiento curricular*, Madrid, CEPE.
- AROCAS, Emma, Teresa Cuartero, Mari Carmen Ferrández, Rosario Moya y Daniel Torregrosa (2018), *Altas capacidades intelectuales. Una guía para la comunidad educativa*, Valencia, Generalitat Valenciana-Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.
- AROCAS, Emma, Pilar Martínez, María Dolores Martínez y Agustín Regadera (2002), *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*, Valencia, Generalitat Valenciana.
- BALONGO, Elena y Rosario Mérida (2016), "El clima de aula en los proyectos de trabajo", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 152, pp. 146-162.
- BLAAS, Sabrina (2014), "The Relationship between Social-emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students", *Australian Journal of Guidance and Counseling*, vol. 24, núm. 2, pp. 243-255.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2015), *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid, OEI-FUHEM.
- CARPINTERO, Elvira, Diana Cabeza y Luz Pérez (2009), "Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner", *Faisca*, vol. 14, núm. 16, pp. 4-13.
- CARRO-Olvera, Adriana, José Alfonso Lima-Gutiérrez y María Elza Eugenia Carrasco-Lozano (2018), "Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México", *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-30.
- CASINO-García, Ana María, Gloria Gómez, Amparo Juan, Lucía Inmaculada Llinares, María José Llopis y Rafael Vicente Ortiz (2019), "Desarrollando capacidades", *Crítica*, núm. 1042, pp. 13-18.
- CASINO-García, Ana María, Josefa García-Pérez y Lucía Inmaculada Llinares-Insa (2019), "Subjective Emotional Well-being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A relationship model", *International Journal Environmental Research and Public Health*, vol. 16, núm. 18, 3266. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- CRESPO-Molero, Francisco y Fátima Martí-Cardenal (2018), "Propuesta de trabajo inclusivo con alumnado de altas capacidades y talentosos", en María José León y Tomás Sola (eds.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas*, Granada, Universidad de Granada, pp. 1877-1884.
- DÍAZ, Olga y Antón Bravo (2002), "Programa de enriquecimiento de ASAC", *Faisca*, núm. 9, pp. 111-125.
- DÍEZ, Emiliano y Sergio Sánchez (2015), "Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad", *Aula Abierta*, vol. 43, núm. 2, pp. 87-93.
- FERNÁNDEZ, Ana Isabel (2009), "El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones", *Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 15, pp. 1-8.
- FERNÁNDEZ, Estela, Lurdes Quer y Rosa María Securrún (2009), *Rincón a rincón: actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*, Barcelona, Octaedro.
- GAGNÉ, François (2015), "De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD", *Revista de Educación*, núm. 368, pp. 12-39.
- GARCÍA-Barrera, Alba y Patricia de la Flor (2016), "Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 2, pp. 129-149.
- GARCÍA-Martínez, Inmaculada, Rafaela Gutiérrez, Antonio Luque y Samuel P. León (2021), "Analysing Educational Interventions with Gifted Students. Systematic Review", *Children*, vol. 8, núm. 5, p. 365.
- GARCÍA-Perales, Ramón y Leandro Almeida (2019), "Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: efectos positivos para el curriculum", *Comunicar*, vol. 27, núm. 60, pp. 39-48.
- GARCÍA, Josefa, Ana María Casino, Pilar González-Navarro y Lucía Inmaculada Llinares (2018), "Altas capacidades y escuela inclusiva. Una reflexión sobre la práctica", en Eloy López-Meneses, David Cobos-Sanchiz, Antonio Hilario Martín-Padilla, Laura Molina-García y Alicia Jaén-Martínez (coords.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa*.

- Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, Barcelona, Octaedro, pp. 546-557.
- GARDNER, Howard (1999), *Intelligence Reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*, Nueva York, Basic Books.
- GARDNER, Howard (2011), *Multiple Intelligences: Reflections after thirty years*, Washington, DC, National Association of Gifted Children Parent and Community Network Newsletter.
- Gobierno de España (2013), Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE N° 295, de 10 de diciembre), Madrid, Jefatura de Estado.
- Gobierno de España (2020), Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE N° 340, de 29 de diciembre), Madrid, Jefatura de Estado.
- Gobierno de la Comunidad Valenciana (2019), Orden 20/2019, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano (DOGV N° 8540 de 3 de mayo), Valencia, Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.
- GONZÁLEZ-Cabrera, Joaquín (coord.) (2018), *Informe ejecutivo del proyecto Ciberaacc. Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica*, Logroño, UNIR.
- Generalitat Valenciana (2020), *Guia accessibilitat digital per a centres educatius*, en: [https://ceice.gva.es/documents/169149987/172730389/Guia\\_Accessibilitat\\_Digital\\_Inclusio\\_Educativa\\_2020.pdf](https://ceice.gva.es/documents/169149987/172730389/Guia_Accessibilitat_Digital_Inclusio_Educativa_2020.pdf) (consulta: 22 de octubre de 2022).
- HERMOSILLA, José Manuel (2009), "Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia", *Foro de Educación*, vol. 7, núm. 11, pp. 287-301.
- HERNÁNDEZ, Daniel y Marta Gutiérrez (2014), "El estudio de la alta capacidad intelectual en España: análisis de la situación actual", *Revista de Educación*, núm. 364, pp. 251-272.
- HIGUERAS-Rodríguez, Lina (2017), "Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades", *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. 12, núm. 1, pp. 69-81.
- LATORRE, Marino (2013), "Mapas de progreso del aprendizaje (MPA) y rutas de aprendizaje (RA) en Perú-2013", *Revista IIPSI*, vol. 16, núm. 1, pp. 211-231.
- LLANCAVIL, Daniel (2016), "The Importance of Inclusive Education for Work with Children with Academic Talent", *Perspectiva Educacional*, vol. 55, núm. 1, pp. 168-183.
- LÓPEZ, Emilio, María Inés Martín y Ascensión Palomares (2019), "Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de educación primaria", *Contextos Educativos*, núm. 24, pp. 63-76.
- MÁRQUEZ, María del Pilar (2010), "Trabajo por rincones en primaria", *Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 29, pp. 1-9.
- MARTÍN-Lobo, Pilar, Silvia Pradas y Enrique Navarro (2018), "Estudio de la aplicación de programas de alto rendimiento para alumnos con altas capacidades", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 16, núm. 2, pp. 447-476.
- MESSIOU, Kyriaki (2017), "Research in the Field of Inclusive Education: Time for a rethink?", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 146-159.
- MORENO, Gema y Antonio Sánchez (2019), "Tratamiento de las altas capacidades en el sistema educativo. Un problema sociológico-educativo ignorado en la realidad del aula", *EDUSER: Revista de Educação*, vol. 11, núm. 1, pp. 93-110.
- MUNTANER, Joan Jordi (2014), "Prácticas inclusivas en el aula ordinaria", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 1, pp. 63-79.
- PAGE, Matthew J. et al. (2021), "PRISMA 2020 Explanation and Elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews", *British Medical Journal*, vol. 372, vol. 160, pp. 1-36.
- PALAO, José Manuel y Elena Hernández (2012), "Validación de un instrumento para valorar la percepción del aprendizaje y el nivel de diversión del alumno en educación física: el semáforo", *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol. 12, núm. 1, pp. 25-32.
- PETERS, Scott J. (2022), "Where Does Gifted Education Go from Here: Chaos or community?", *Gifted Child Quarterly*, vol. 66, núm. 2, pp. 163-168.
- PFEIFFER, Steven (2017), *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: una guía práctica*, Logroño, UNIR.
- PFEIFFER, Steven (2018), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research, and best practices*, Florida, Springer.
- POMAR, Carmen María, Guillermo Calviño, Andrea Irímía, Luis Rodríguez y Laura Reyes (2014), "Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 6, pp. 27-32.
- RAMÍREZ, Rafael y Pablo Flores (2016), "Planificar el enriquecimiento para alumnos de alta capacidad matemática, reposo curricular", *Sumat*, núm. 83, pp. 33-41.
- REDDING, Christopher y Jason A. Grissom (2021), "Do Students in Gifted Programs Perform Better? Linking gifted program participation to achievement and nonachievement outcomes", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 43, núm. 3, pp. 520-544.
- RENZULLI, Joseph (2008), "La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos", *Revista de Psicología*, vol. 26, núm. 1, pp. 23-42.

- RENZULLI, Joseph (2011), "What Makes Giftedness? Reexamining a definition", *Phi Delta Kappan*, vol. 92, núm. 8, pp. 81-88.
- RENZULLI, Joseph (2012), "Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A four-part theoretical approach", *Gifted Child Quarterly*, vol. 56, núm. 3, pp. 150-159.
- RENZULLI, Joseph y Amy Gaesser (2015), "Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva", *Revista de Educación*, núm. 368, pp. 96-131.
- RENZULLI, Joseph y Sally Reis (2016), *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*, Madrid, Ápeiron.
- RENZULLI, Joseph, Linda Smith, Alan White, Carolyne Callahan, Robert Hartmen y Karen Westberg (2001), *Escalas de Renzulli (SCR-BSS). Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores*, Salamanca, Amarú.
- RUÉ, Joan (2008), "El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 169, pp. 29-33.
- ŞAHİN, Çiğdem Çelik (2021), "A Meta-Synthesis of Teacher Training Studies in the Focus of Gifted Education", *International Journal of Progressive Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 97-110.
- TAN, Liang See, Letchmi Devi Ponnusamy, Shu Shing Lee, Elizabeth Koh, Lauren Koh, Jung Yi Tan, Keith Chiu Kian Tan y Terence Titus Song An Chia (2020), "Intricacies of Designing and Implementing Enrichment Programs for High-ability Students", *Gifted Education International*, vol. 36, núm. 2, pp. 130-153.
- TORREGO, Juan Carlos (coord.) (2011), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, Madrid, SM.
- TOSUN, Ayten Sengü (2022), *Meta-analysis on the Effect of Enrichment Programs on the Academic Achievement of Gifted and Talented Students*, Tesis de Doctorado, Ankara (Turquía), Bilkent University.
- TOURÓN, Javier (2012), "¿Cómo son los niños de alta capacidad? Un perfil aproximado", en: <https://www.javiertouron.es/como-son-los-ninos-de-alta-capacidad-un/> (consulta: 17 de noviembre de 2019).
- TOURÓN, Javier (2020), "Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 38, núm. 1, pp. 15-32.

# Razonamiento de los estudiantes de preescolar sobre los fenómenos físicos

FERNANDO FLORES-CAMACHO\* | LETICIA GALLEGOS-CÁZARES\*\*  
ELENA CALDERÓN-CANALES\*\*\*

En este trabajo se presenta un análisis de cómo establecen inferencias los estudiantes de preescolar para interpretar y comprender fenómenos físicos. Con base en la aproximación epistemológica-inferencial de las representaciones, se determinan las herramientas epistémicas con las cuales establecen los estudiantes sus razonamientos. Las niñas y niños que participaron son estudiantes preescolares de una zona rural, los cuales fueron entrevistados ante situaciones experimentales y de su experiencia cotidiana con el sonido. Los resultados muestran un conjunto de herramientas epistémicas que constituyen un modelo o representación funcional que les permite a niñas y niños llevar a cabo razonamientos coherentes y complejos. Las conclusiones llevan a la conveniencia de que, en los procesos de enseñanza de las ciencias, los estudiantes tengan experiencias con diversas representaciones externas y actividades donde se atiendan de manera específica sus procesos de razonamiento.

*This work analyzes how preschoolers establish inferences in order to interpret and understand physical phenomena. Based on an epistemological-inferential approach towards representations, we determine which epistemic tools students use to establish their reasoning. The participating children are rural preschoolers who were interviewed while confronting experimental and daily life sound situations. Our results show a series of epistemic tools constituting a model or functional representation that allows children to engage in coherent and complex reasoning. Our conclusions lead us to convene that science teaching processes should let students experience diverse external representations and activities specifically addressing their reasoning processes.*

## Palabras clave

Preescolar  
Razonamiento  
Representaciones  
Sonido  
Aprendizaje de las ciencias

## Keywords

Preschool  
Reasoning  
Representations  
Sound  
Learning science

Recepción: 6 de octubre de 2022 | Aceptación: 20 de febrero de 2023

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61128>

\* Investigador del Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: representaciones científicas y aprendizaje; cambio conceptual; didáctica de las ciencias. CE: fernando.flores@icat.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-4946>

\*\* Investigadora del Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: enseñanza de las ciencias y multiculturalidad; teorías de aprendizaje; didáctica de las ciencias. CE: leticia.gallegos@icat.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1485-2867>

\*\*\* Investigadora del Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Psicología. Líneas de investigación: aprendizaje en dominios específicos; educación en ciencias en preescolar. CE: elena.calderon@icat.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9493-0046>

We need a better understanding of students reasoning processes in the circumstances we study; we must understand and model students reasoning as it occurs in the interview, we employ to study commonsense science  
SHERIN ET AL., 2012: 169<sup>1</sup>

Este llamado de Sherin *et al.* (2012) responde al hecho de que la mayoría de las investigaciones sobre las ideas, concepciones y modelos de los estudiantes se limitan a caracterizarlos y relacionarlos con aspectos como la percepción de lo cotidiano, la explicación de la construcción de sus ideas desde el enfoque de la corporeización o “*embodiment*”, y otros aspectos que tienen que ver con el contexto y el análisis de las situaciones de aula. Sin embargo, los procesos de razonamiento que los alumnos desarrollan en situaciones donde se les demanda elaborar explicaciones o predicciones sobre fenómenos naturales han sido poco analizados.

Esta carencia de análisis de los procesos de razonamiento es mucho más grave en el caso de alumnos de menos edad, como los que cursan el nivel preescolar, pues en ese nivel educativo no sólo no han sido analizados con amplitud los procesos de razonamiento, sino tampoco sus ideas, concepciones y representaciones sobre los procesos de las ciencias naturales que perciben e identifican, sobre todo en lo que tienen que ver con los procesos físicos cotidianos, como el sonido, la luz o el movimiento.

### LA INVESTIGACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LOS PREESCOLARES SOBRE LOS PROCESOS FÍSICOS

Los trabajos pioneros acerca de la construcción de nociones físicas en niños y niñas de menor edad fueron los llevados a cabo por Piaget, quien analizó temas como el movimiento,

el tiempo, el sonido y las fuerzas (Piaget, 1975, 1980, 1984; Piaget e Inhelder, 1971), en los que la finalidad era establecer la estructura de los procesos mentales y las etapas en las que estas estructuras se alcanzan y, con ello, determinar cómo comprenden e interaccionan con su entorno físico inmediato. Durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, la investigación sobre las ideas científicas de la infancia se desarrolló ampliamente (Hadzigeorgiou, 2002). Ejemplos de ello es lo reportado por Driver *et al.* (1985) y las investigaciones de Carey (1991), en las que también se analizan las ideas de los niños y niñas en temas como la flotación y la densidad, así como otros estudios que se encuentran en uno de los pioneros *Handbooks* sobre enseñanza de las ciencias (Gabel, 1994). En investigaciones más recientes, el foco de atención ha estado en el análisis denominado *embodiment* (Barsalou, 2008; Boncoddó *et al.*, 2010; Glenberg, 2008, 2010; Lozada y Carro, 2016), en el que se analizan las representaciones de los individuos en función de los procesos de percepción y sus implicaciones para construir los esquemas de interacción con el entorno que caracterizan su comportamiento cotidiano ante esos fenómenos.

En investigaciones recientes se ha analizado la forma en la cual los preescolares desarrollan explicaciones coherentes (lo que no implica que correspondan con las explicaciones científicas) que constituyen elementos estructuradores que son relevantes para una comprensión posterior de la física, como en el trabajo de Larsson (2013) sobre la fricción, el análisis de las acciones que hacen los preescolares cuando juegan con trenes con imanes (Solís, 2017) y un trabajo sobre las representaciones acerca del sonido que construyen los preescolares (Ravanis *et al.*, 2021). En una investigación sobre la construcción de los preescolares en torno a la resistencia del aire y sobre la fusión del hielo, Redfors *et al.* (2022)

<sup>1</sup> “Queremos una mejor comprensión de los procesos de razonamiento de los estudiantes en las circunstancias en la que los estudiamos; debemos comprender y modelar el razonamiento de los alumnos conforme éste ocurre en las entrevistas que empleamos para estudiar la ciencia de sentido común” (traducción libre de los autores).

utilizan, además de la situación experimental, la toma de videos con tabletas y sus posibilidades de movimiento lento (*slowmotion*), así como la construcción de otro tipo de representación estática con objetos (*slowmation*) y muestran cómo, con esos elementos, el alumnado puede reconocer la acción del aire para explicar el movimiento observado de dos pelotas con densidades muy distintas que caen libremente, así como una aproximación del movimiento de “partículas” del agua para explicar el cambio de fase. Otro tipo de estudios son, por ejemplo, sobre la intersubjetividad en los diálogos entre alumnos y profesores en temas de física (Fridberg *et al.*, 2019) y sobre cómo resuelven problemas con una idea, no explícita, del peso de los objetos (Wang *et al.*, 2018) o un análisis sobre las diversas aproximaciones teóricas que orientan distintas formas de enseñar física a los preescolares (Ravanis, 2022). Una revisión sobre las tendencias de investigación sobre las ciencias en el nivel de preescolar se encuentra en Ravanis (2022).

En México, los estudios sobre las ideas previas, la comprensión de conceptos y modelos de los preescolares sobre temas de ciencias naturales y, en especial, de fenómenos físicos, es muy escasa. Algunos estudios representativos sobre fenómenos físicos son los de Gallegos-Cázares *et al.* (2008; 2009) sobre el tema de la luz y los colores. Más recientes son los de Calderón-Canales *et al.* (2019) y Gallegos-Cázares *et al.* (2021) sobre el tema del sonido, así como el de Canedo y Gómez (2022) sobre modelos precursores sobre la flotación. Si bien hay algunos estudios sobre pensamiento crítico para el caso de las ciencias naturales que analizan procesos genéricos con gran diversidad de temas, en ellos no se analizan los modelos y representaciones que niños y niñas construyen para interpretar los fenómenos; por ejemplo, los trabajos de González (2016) y Ramírez (2019) que fomentan el desarrollo de procesos de indagación con actividades sobre electricidad, o bien, trabajos con docentes de preescolar para proporcionar un marco

conceptual en temas de física (Olvera *et al.*, 2018) y trabajos con docentes para el desarrollo de habilidades científicas (Nieto *et al.*, 2021) con la finalidad de que comprendan mejor los procesos naturales.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como puede notarse, en investigaciones como las señaladas se describen las principales ideas y modelos de los alumnos preescolares sobre procesos físicos, pero aún no se cuenta con los elementos suficientes para conocer cómo construyen esas ideas y modelos, y bajo qué procesos de razonamiento es que llegan a establecerlos o a utilizarlos. Por tanto, conocer esos procesos inferenciales o de razonamiento es relevante para entender cómo los estudiantes comprenden su entorno e interactúan con él, si bien, como se describirá más adelante, dependerá de los elementos contextuales y de demanda epistémica presentes en el momento de hacer las inferencias. Además, es claramente relevante conocer esos procesos de razonamiento para elaborar secuencias didácticas más pertinentes para la enseñanza de las ciencias. Por las razones expuestas, el presente trabajo propone abordar el problema de cómo los estudiantes de nivel preescolar construyen sus herramientas inferenciales (epistémicas) para razonar sobre los procesos de las ciencias naturales, en particular los relativos a la física.

Para analizar los procesos de razonamiento de los preescolares se utilizará el fenómeno físico del sonido, que es uno de los temas que cuenta con algunos antecedentes de investigaciones previas en este nivel educativo (Calderón-Canales *et al.*, 2019; Gallegos-Cázares *et al.*, 2021; Ravanis *et al.*, 2021) y que, debido a su cotidianeidad, resulta ejemplificador de los procesos de razonamiento de los niños.

Las preguntas de investigación que orientan este trabajo son: ¿qué representaciones construyen los preescolares sobre el sonido y qué características tienen?, ¿cómo son sus

procesos de razonamiento a partir de esas representaciones?, ¿cuál es el conjunto o núcleo básico de sus representaciones que les permite establecer inferencias sobre diversos procesos del sonido?, ¿serán representaciones no coherentes que llevan a inferencias parciales o no coherentes?

## FUNDAMENTOS

### *Representaciones y razonamiento*

Para interpretar e interactuar con el entorno, los sujetos requieren de establecer o contar con representaciones de ese entorno. Es a través de sus representaciones que los sujetos establecen formas posibles de acción, tanto las que se llevan a efecto o se ejecutan, como aquellas que se establecen como posibilidades o supuestos de acción (Wartofsky, 1979) pues, como establece Hacking (1983) las representaciones son nuestros medios de actuar en el mundo. Esto es, son nuestros elementos básicos de interacción (acciones posibles, interpretaciones e intencionalidades) con el entorno fenoménico.

Es esta función de interpretación-interacción de las representaciones lo que las convierte en construcciones intencionales, es decir, se construyen o interpretan —en el caso de representaciones construidas por otros— con una finalidad específica, en particular la de inferir, a partir de ellas, una explicación o una acción efectiva o posible de un proceso. Esta función inferencial de las representaciones ha sido uno de los temas de análisis que se ha abordado desde la filosofía de la ciencia y que, entre otras, ha dado origen a diversas posiciones epistemológicas sobre las representaciones en la ciencia (Flores-Camacho *et al.*, 2020); entre ellas se encuentra la aproximación inferencial de las representaciones, que aquí se retoma como marco para estructurar y analizar las representaciones y los procesos inferenciales en los preescolares.

La aproximación inferencial de las representaciones iniciada por Suárez (2003; 2004) establece que la función de las representaciones

es la posibilidad de que, con ellas, un sujeto que cuente con los elementos necesarios (conceptuales, experienciales, etc.), pueda usarlas a través de un razonamiento subrogado para hacer inferencias cuyo resultado será aplicable a la fuente u origen fenomenológico de la representación. Entre las características de esta aproximación inferencial está el que las representaciones no tienen ningún requisito de similitud o correspondencia con el objeto o proceso fuente, esto es, no se establece ningún principio de correspondencia necesario, como sí ocurre en las concepciones semántica y estructuralista (Da Costa y French, 2000; Moulines, 2002; Massimi, 2011), sino sólo la posibilidad de hacer inferencias válidas con ellas. Así, la eliminación de cualquier requisito de similitud —de forma o estructura— con la fuente, da pie a que las representaciones puedan ser mal interpretadas por los sujetos y aun así ser funcionales; o ser incluso ficticias y sin embargo seguir cumpliendo con su función inferencial (Suárez, 2004). Estas posibilidades de las representaciones permiten analizar diversas construcciones representacionales más allá de las establecidas por las comunidades científicas, como es el caso de los sujetos que están en procesos de aprendizaje de las ciencias, o bien, analizar episodios en la historia de la ciencia, como lo muestran algunos estudios (Knuuttila y Votilainen, 2003; Knuuttila, 2011; Knuuttila y Boon, 2011).

En esta aproximación epistemológica, la función inferencial de las representaciones es totalmente dependiente del sujeto, en particular, de los elementos con los que éste cuente para llevar a cabo ese proceso de razonamiento subrogado, y para el que previamente debe establecer la intencionalidad de la representación y un proceso interpretativo-denotativo de la misma. Esta dependencia de elementos previos del sujeto para interpretar e inferir a partir de las representaciones permite analizar, por ejemplo, las diferencias que un experto y un novato tienen en el uso de conceptos científicos para elaborar razonamientos con ellos.

La interpretación implica reconocer los elementos que dan significado y que permiten establecer la relación entre los elementos de la representación con los correspondientes del objeto o proceso representado, de manera que toda relación o razonamiento establecido con los elementos de la representación pueden ser aplicados al objeto o proceso que es representado (Contessa, 2007).

Para que estos procesos de razonamiento con las representaciones puedan llevarse a cabo, éstas deben ser explicitadas en alguna forma y medio. Esto implica que tienen una característica signo-material que impone constricciones específicas para cada forma y/o formato de representación (Knuutila, 2005). Una ecuación, por ejemplo, es una representación en algún medio (papel o electrónico) que se utiliza para obtener cierto tipo de inferencias, así como una representación gráfica de esa ecuación proporciona otros elementos (visuales) que favorecen otro tipo de inferencias. Esta diferencia en las inferencias debida a las constricciones de la característica signo-material de las representaciones se ve claramente ejemplificada en los resultados diferentes que presentan Schoultz *et al.* (2001) y Vosniadou y Brewer (1994) sobre las representaciones que elaboran los niños sobre la forma de la Tierra cuando se les cuestiona con objetos (globo terráqueo), a diferencia de cuando se les cuestiona por medio de dibujos.

Para llegar a la interpretación y acción sobre los procesos fenomenológicos que se quieren comprender, como apuntan Knuutila y Boon (2011), se requiere poder coordinar las inferencias llevadas a cabo a partir de las representaciones contra lo representado, esto es, establecer un medio de coordinación de las inferencias hechas a partir de una representación específica con el sistema real; o dicho en otros términos, lo inferido debe tener una correspondencia con el proceso del que la representación da cuenta. Por ejemplo, si la inferencia lleva a establecer el valor numérico de una variable, como el resultado de una ecuación o

interpolación en una gráfica, se cuenta con una forma de medir en el proceso real que pueda corresponder con lo inferido. Este proceso es lo que garantiza, al sujeto que lo que ha inferido, acceder a una aseveración observable o medible en el proceso real, es decir que este proceso de coordinación se materializa, usualmente, en las mediciones y registro de observaciones.

Todas estas características implícitas en las representaciones (intencionalidad, interpretación, razonamiento subrogado, expresión signo-material y formas de coordinación) es lo que le da el carácter de herramienta o artefacto epistémico a las representaciones (Knuutila y Voutilainen, 2003; Knuutila, 2011; Knuutila y Boon, 2011).

## MARCO ANALÍTICO

### *Las representaciones como herramientas epistémicas*

Si bien, toda representación puede considerarse una herramienta epistémica, en el sentido descrito, no es sino a partir de los elementos cognitivos de los sujetos que éstos pueden establecer inferencias válidas y/o coherentes con esas herramientas, por lo que, si no hay o no son suficientes esos elementos en un sujeto, la representación no será útil, permanecerá ajena o incomprensible o será interpretada parcialmente y le llevará a inferencias no adecuadas o no coherentes. Cuando lo que se pretende es la representación y el establecimiento de inferencias para predecir resultados o explicar procesos o sucesos de las ciencias naturales en las que usualmente se requiere de diversas representaciones y sus relaciones, los sujetos deben establecer con ellas un conjunto de estas herramientas epistémicas que posibiliten elaborar inferencias y explicaciones a la variedad de situaciones en las que esos procesos naturales se presentan.

Por ejemplo, cuando los niños y niñas infieren que el día y la noche ocurren porque la Luna tapa al Sol y viceversa (inferencias incorrectas, pero coherentes en términos de

sus elementos de representación), esta inferencia ha sido elaborada bajo un conjunto de representaciones que constituyen el núcleo de sus herramientas epistémicas y que, en este caso, se caracterizan como un modelo que se conforma con los siguientes elementos o herramientas: 1) la Tierra es plana; 2) el cielo está arriba de la Tierra (bóveda celeste); 3) la Luna puede tapar al Sol; 4) el Sol puede tapar a la Luna. Con esas cuatro representaciones los niños establecen un conjunto de inferencias como: es de día porque al Sol no lo tapa nada;

es de noche cuando al Sol lo tapa la Luna (en otros casos los niños consideran que son las nubes las que tapan al Sol para que se haga de noche); y es de día cuando a la Luna la tapa el Sol (Gallegos-Cázares *et al.*, 2022).

Para determinar este conjunto de herramientas epistémicas es necesario analizar si las representaciones que hacen explícitas los prescolares cumplen con las características que se han descrito para las representaciones y si tienen la potencialidad de llevarlos a hacer inferencias, como se muestra en el Cuadro 1.

**Cuadro 1. Factores de las representaciones y la forma de determinarlos Ejemplificado con ideas de los niños y niñas sobre el día y la noche**

Factores a determinar de las representaciones	Proceso de determinación
Intencionalidad	Preguntas y respuestas están alineadas Ejemplo: pregunta: “¿cuándo es de día?” Respuesta: “cuando se ve el Sol”
Interpretación	Expresiones directas de un proceso de percepción Ejemplo: “es de día porque puedo ver las cosas”
Expresión signo-material	Expresiones en forma de dibujos, objetos, etc. Ejemplo: dibujo de un paisaje soleado para mostrar cuando es de día
Representación	Integración de los elementos Ejemplo: “el Sol y la Luna se ubican y desplazan en el cielo”
Inferencia	Explicaciones o predicciones Ejemplo: “la noche ocurre cuando la Luna tapa al Sol”
Regla de coordinación	Formas de corroboración Ejemplo: “es de noche porque está oscuro, el Sol no está”

Nota: la ejemplificación se hizo a partir de ideas de los/as niños/as descritas en Gallegos-Cázares *et al.* (2022).

Fuente: elaboración propia.

Con los elementos descritos en el Cuadro 1 se constituye un proceso analítico-metodológico para determinar, tanto las representaciones de los sujetos, como de sus inferencias, por lo que esta caracterización permitirá definir el conjunto de representaciones que constituyen las herramientas epistémicas con las cuales infieren y explican fenómenos de una temática, como se ejemplificará con el caso del sonido en esta investigación.

Posterior a la identificación de las representaciones que funcionan como herramientas epistémicas es necesario establecer el conjunto de éstas que, en coordinación, puedan

constituir un conjunto o modelo coherente. Este conjunto debe establecerse con las explicaciones e inferencias que hacen niños y niñas, lo que se puede determinar a partir de entrevistas en las que ellos plantean los procesos en situaciones que exigen una explicación, como es el caso de situaciones experimentales, como se describirá a continuación.

## MÉTODO

### Participantes

Consistió en una muestra no probabilística por conveniencia. Participaron 6 niños y 12

niñas de una escuela preescolar, con edades entre los cuatro y cinco años. El preescolar está ubicado en una zona rural en la Sierra Norte de Puebla. Todos los alumnos tomaban juntos la clase con la misma maestra y llevaron a cabo las mismas actividades.

### *Materiales y entrevistas*

Se aplicó una entrevista semi-estructurada dividida en tres tópicos sobre el sonido: cómo se produce, cómo se percibe y cómo se propaga. Las entrevistas se aplicaron individualmente y tuvieron una duración máxima de 30 minutos. Las entrevistas se videograbaron. La profesora estuvo presente, sin intervenir, durante la entrevista. Para cada entrevista se tuvo el consentimiento informado del participante, los padres, profesora y directora de la escuela.

En la entrevista se llevaron a cabo situaciones hipotéticas y experimentales. Las situaciones hipotéticas son generalizaciones de acciones que los/a niños/as conocen, como lo que hacen cuando quieren llamar a un compañero/a que se encuentra lejos (al otro lado del patio de la escuela), entre otras situaciones cotidianas. Las situaciones experimentales consistieron en tres actividades. Una fue la producción de sonido en una marimba con tres teclas, cada tecla de un material diferente (aluminio, madera y hule). Otra actividad fue un teléfono de manguera por el que hablaban y escuchaban. La tercera actividad consistió en un triángulo musical atado a un par de orejeras de material plástico que los preescolares se ponían en las orejas para escuchar el sonido a través de ellas. La Fig. 1 muestra los materiales experimentales.

*Figura 1. Ilustración de los materiales y niñas y niños haciendo las actividades*



Fuente: elaboración propia.

Procedimiento: de manera individual se presentaba a cada participante las situaciones hipotéticas y los materiales experimentales y se iniciaba el cuestionamiento. En el caso de la marimba se preguntaba si al golpear cada tecla ésta produciría sonido o no y, después de que el alumno ejecutara la acción, se le cuestionaba sobre lo que había observado y su posible explicación. En el caso del teléfono de manguera, el entrevistador se colocaba en un extremo y la niña o niño en el otro; se le pedía que hablara y luego que escuchara y que expresara sus ideas de cómo llegaba el sonido de

un lado a otro y lo que ocurriría si la manguera se doblaba o apachurraba en algún punto. Se llevaban a cabo las acciones correspondientes y nuevamente se preguntaba cómo se podía explicar lo que había ocurrido. En el triángulo se seguía un proceso semejante: se preguntaba cómo llega el sonido hasta el oído y que pasaría al ponerse las orejeras en los oídos. Se llevaba a cabo la acción, la alumna o alumno escuchaba los sonidos y se le preguntaba cómo es que había ocurrido ese proceso.

Un extracto de entrevista que muestra cómo se llevaron a cabo es el siguiente:

E = entrevistador; A = alumno (niño de cinco años).

E: ¿puedes escuchar lo que dice la persona que está al otro lado del teléfono de manguera?

A: sí lo escucho.

E: ¿cómo piensas que el sonido llega hasta ti?

A: el ruido viaja por este pequeño hoyo y llega hasta aquí (señala el orificio de la manguera y hace un ademán indicando la trayectoria del sonido).

E: ¿qué pasa con el sonido de mi voz?, ¿cómo llega hasta donde estás?

A: porque va por aquí (señala a la manguera desde la mitad hasta donde él está).

E: ¿qué pasaría si yo aprieto aquí la manguera y yo te hablo de nuevo? (el entrevistador dobla y aprieta la manguera).

A: ya no escucharía.

E: ya no escucharías ¿por qué?

A: porque está tapando aquí, el sonido se queda atrapado y allí se queda, ya no puedo oírlo.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

A las entrevistas como la ejemplificada en el extracto previo se aplicó la categorización indicada en el Cuadro 1; para ello se reconoció, en primer lugar, la intencionalidad, a partir del alineamiento entre lo que se pregunta y la respuesta de los preescolares lo cual, como es de esperar, no ocurrió en todos los casos (tres estudiantes respondieron no sé en la mayoría de las situaciones). Una vez determinado si hay congruencia o alineamiento, se procedió a identificar los elementos centrales de lo que el alumno está interpretando, esto es, los elementos denotativos que constituyen la representación. Por ejemplo, en el caso del extracto señalado se tiene, en primer lugar, el reconocimiento implícito de que el sonido es percibido por los oídos y las expresiones explícitas que se resumen en que el sonido requiere de un espacio para propagarse, el sonido viaja y el sonido no puede pasar obstáculos. La expresión signo-material consta, para este caso, de la estructura y componentes del teléfono de manguera y sus propiedades,

como poder ser doblada o comprimida, y su constitución de ser un tubo flexible por el que el sonido viaja concebido por el niño como entidad sustancial (impenetrabilidad de los cuerpos). Con esos elementos el alumno construye un modelo, esto es, una representación funcional en la que el sonido es una entidad sustancial que viaja de un lugar a otro si hay espacio libre. Con esa representación, el/la niño/a tiene todos los elementos que le llevan a establecer la inferencia: si el espacio por donde viaja el sonido es interrumpido, entonces ya no puede seguir su camino y se queda atorado en ese lugar. La regla de coordinación, la cual comprueba su inferencia, es que, efectivamente, al aprisionar la manguera ya no escucha la voz del entrevistador (lo percibible). Como podrá notarse de la caracterización de la representación con las categorías descritas de intencionalidad, interpretación, expresión signo material, representación e inferencia, el alumno ha generado representaciones organizadas coherentemente que usa como conjunto de herramientas epistémicas para interpretar e inferir eventos posibles del proceso físico, en este caso, inferir que el sonido no se escuchará bajo la condición de interrupción del conducto en la manguera.

Así, para el caso descrito, es posible identificar un conjunto de herramientas epistémicas que le permiten al niño construirse una representación del proceso de transmisión del sonido en el teléfono de manguera y llevar a cabo una inferencia coherente. Estas herramientas epistémicas son: (H1) el sonido es una entidad (sustancial) que es percibida por el oído y (H2) el sonido es una entidad que requiere espacio para viajar. Herramientas epistémicas son las premisas necesarias y suficientes para establecer la inferencia elaborada por el niño entrevistado.

Este proceso de análisis de las representaciones e inferencias que se realiza al aplicar la categorización de las representaciones de la Tabla 1 a todas las entrevistas, dio como resultado un conjunto de herramientas epistémicas de los preescolares con las que razonan en tor-

## Cuadro 2. Representaciones sobre el sonido de los estudiantes de preescolar que funcionan como herramientas epistémicas

Herramientas epistémicas	
H1	El sonido es una sustancia o entidad que puede ser percibida con los oídos
H2	El sonido es una entidad o sustancia que requiere de espacio para viajar
H3	El sonido es producido para una acción (por ejemplo, golpear) sobre objetos
H4	El sonido se produce y trasmite de manera diferente en materiales distintos
H5	Para que un sonido perdure, la acción que lo produce debe repetirse

*Fuente:* elaboración propia.

no a la producción, percepción y propagación del sonido. Estas representaciones, que funcionan como el conjunto base de herramientas epistémicas, se muestran en el Cuadro 2.

Con este conjunto de herramientas epistémicas, las niñas y niños preescolares entrevistados hicieron diversas inferencias para explicar los procesos hipotéticos y las actividades experienciales sobre el sonido que se les presentaron en la entrevista; y a partir de dichas inferencias se reconstruyeron sus representaciones de producción, percepción y propagación del sonido en distintas situaciones y contextos. Por ejemplo, en el caso más complejo sobre cómo se percibe el sonido en el triángulo con las orejeras se encuentran razonamientos complejos como el siguiente. En la entrevista se le presentó a una niña de cinco años el triángulo con las orejeras y se le preguntó:

E: si te pones las orejeras y yo toco el triángulo, ¿podrás oír su sonido?

A: no, porque los oídos están tapados, pero si los destapas y tocas, entonces sí puedo oírlo.

En este caso el razonamiento r1 está basado en H1, por lo que la inferencia es: si tapo los oídos no podré oír el sonido.

Cuando se pide a la niña que se tape los oídos con las orejeras y se toca el triángulo, ella se sorprende de que escucha el sonido (escucha un sonido con frecuencias más graves, pero ella no lo refiere):

E: ¿qué ha pasado?, ¿puedes escuchar el sonido?

A: puedo escuchar, el sonido viaja por aquí (señala las cuerdas que sostienen el triángulo a las orejeras).

E: ¿pero, por qué puedes oír si tienes las orejeras puestas?

A: debe haber hoyos (señalando a las orejeras).

Este razonamiento tiene diversos componentes y puede sintetizarse como r2: H4 (el sonido es producido y transmitido por diferentes materiales) – inferencia – el sonido viaja a través de las cuerdas; H1 (el sonido puede ser percibido por los oídos) y H2 (el sonido requiere de espacio para viajar) – inferencia – escucho el sonido porque debe haber espacios (hoyos) en las orejeras.

Este razonamiento es interesante, pues la niña atribuye propiedades al objeto que no son perceptibles para ella, pues las orejeras son de plástico y no son porosas; ella sobre-impone condiciones al proceso que no puede corroborar con su única regla de coordinación, que es escuchar o no los sonidos. Por otro lado, ilustra de manera clara cómo las constricciones signo-materiales que participan en el proceso de construcción representacional contribuyen a construir razonamientos más complejos. Todo ello lleva a considerar que las actividades experimentales para los preescolares con diversos tipos de materiales y procesos son relevantes para su desarrollo cognitivo y conceptual-representacional.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que los niños y niñas preescolares pueden llevar a cabo razonamientos más o menos sofisticados dependiendo de los elementos, situaciones y contextos que se les presenten para interpretar y explicarse lo que observan de los procesos naturales, lo que concuerda con lo propuesto por diversos autores (Kuhn, 2011; Mayer *et al.*, 2014; Meindertsma *et al.*, 2014; Zimmerman, 2007). Estos autores han mostrado que las condiciones en las que se cuestiona y los elementos que se presentan a niños y niñas para establecer razonamientos condicionan el nivel de complejidad que ellos y ellas pueden lograr.

En concordancia con investigaciones previas sobre el razonamiento de los preescolares, en este trabajo se ha mostrado que esos razonamientos son posibles porque ellos y ellas construyen un marco representacional en el que puede ubicarse un conjunto de representaciones que constituyen un conjunto necesario y suficiente de herramientas epistémicas.

Esto significa, desde luego, que más allá del razonamiento específico más o menos sofisticado, ese marco representacional implica modelos coherentes que los preescolares construyen para interpretar los fenómenos naturales que les son cotidianos. Marco representacional y modelos que, en muchos casos, se corresponden con lo que alumnos de mayor edad (8 a 15 años) han construido sobre el sonido (Piaget, 1973; Mazens y Lautrey, 2003; Sözen y Bolat, 2011).

Con lo anterior, se da respuesta a las preguntas de investigación ¿qué representaciones construyen los preescolares sobre del sonido y qué características tienen? Y ¿cómo son sus procesos de razonamiento a partir de esas representaciones?, ¿es posible determinar un conjunto o núcleo básico de sus representaciones sobre el cual establecen inferencias sobre diversos procesos del sonido? Con respecto a la primera pregunta, se satisface con las

representaciones sobre el sonido que se muestran en el Cuadro 2; y con relación a la segunda, es ese conjunto de herramientas epistémicas necesario y suficiente para dar respuesta.

La pregunta de investigación ¿son representaciones no conexas que llevan a inferencias parciales o no coherentes?, queda claramente satisfecha al determinar que los preescolares construyen sistemas compuestos de herramientas epistémicas que les permiten establecer inferencias coherentes.

Por otro lado, puede notarse que las diversas expresiones signo-materiales que implican el uso de objetos y situaciones experimentales contribuyen a la construcción de esas herramientas, por lo que es importante que las actividades escolares en las ciencias naturales impliquen que niñas y niños tengan a disposición diversas formas de representación de los procesos naturales que se pretenden enseñar en este nivel educativo.

Las representaciones diversas (dibujos, escenificaciones, modelos físicos, etc.) y, en particular, las actividades en las que ellos/as puedan establecer sus propias reglas de coordinación (observación y constatación de lo inferido) les proporcionan elementos necesarios para reestructurar sus razonamientos y buscar mejores explicaciones que se ajusten, de manera más coherente, a sus herramientas epistémicas; esto es lo que se mostró en la actividad del triángulo con orejeras en el cual la niña entrevistada, al no cumplirse su regla de coordinación esperada (no oír el sonido con las orejeras puestas en los oídos), reinterpreta los elementos signo-materiales (el dispositivo experimental) y reelabora su razonamiento con sus herramientas epistémicas hasta obtener la mejor explicación posible. Esto es, elabora una explicación coherente con sus herramientas para razonar sobre el sonido, que en este caso consistió en atribuir elementos no observables al material de las orejeras para no perder la coherencia de su razonamiento. Aunque ese razonamiento no corresponda a la explicación correcta, implica una

estructura inferencial que, con nuevos elementos representacionales, hará posible que establezca nuevas inferencias más cercanas a lo esperado desde el punto de vista de la física.

Como podrá apreciarse, el razonamiento de la niña es una clara muestra de las posibilidades inferenciales de los preescolares que usualmente se pasa por alto o se considera no posible en niños de esas edades; de ahí que en trabajos que se refieren a la enseñanza de las ciencias naturales y propuestas de actividades escolares para ese nivel educativo sólo se enfocan en la repetición de la acción sin proporcionar elementos, tiempo y situaciones para la elaboración de explicaciones. En general, los alumnos preescolares tienen pocas oportunidades de participar en actividades en las que puedan realizar acciones vinculadas con fenómenos naturales (Brenneman *et al.*, 2009; Gallegos-Cázares *et al.*, 2007; Gallegos-Cázares *et al.*, 2008, 2009; Greenfield *et al.*, 2009).

Por todo lo anterior, las actividades experimentales y las posibilidades de constatación y reestructuración del razonamiento implica que los preescolares —y desde luego estudiantes de otros niveles educativos— podrán desarrollar formas de razonamiento más completas y sofisticadas que serán de gran importancia para el desarrollo de sus representaciones y aprendizaje de las ciencias naturales.

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN PREESCOLAR

Con base en el modelo inferencial de las representaciones (Suárez, 2004) y en su consideración como herramientas epistémicas (Knuutila, 2005; 2011), en este trabajo se propone una nueva forma, que tiene origen en la filosofía de la ciencia, para analizar la construcción y procesos de razonamiento de niñas y niños que puede aplicarse no sólo al conocimiento científico y a alumnos de niveles superiores, sino también a los de preescolar. Este proceso pone claramente de manifiesto que los niños

pequeños, ante situaciones de su entorno como el caso del sonido, y con elementos representacionales y de acción (materiales y actividades experimentales) desarrollan un conjunto de herramientas epistémicas que les permiten interpretar y realizar inferencias para encontrar explicaciones a sus observables.

La complejidad del razonamiento de los preescolares está ligada, como se observa en los fragmentos de los diálogos con la niña y el niño, a los elementos signo-materiales que esas actividades implican. Así, algunas situaciones llevan a inferencias directas, como el caso de que para percibir el sonido éste debe llegar a los oídos; mientras que otras, cuando lo inferido no es observado, es decir, la regla de coordinación no se confirma, el razonamiento es más complejo, pues interviene un ensamblaje entre sus herramientas epistémicas y se introducen elementos abstractos no observables sobre los objetos para que se cumpla lo inferido, aunque no pueda ser corroborado. En estos casos se introducen supuestos sobre las características del proceso y sus condiciones, lo que constituye un elemento de estructuración lógica que, si bien no constituye una explicación correcta del proceso físico, es muy importante para el desarrollo de sus procesos de análisis y comprensión de los procesos físicos, de otros campos de las ciencias naturales y más aún de su entorno cotidiano.

Lo anterior es una muestra de que los niños y niñas de este nivel educativo pueden construir conceptualizaciones de los procesos naturales mucho más coherentes y desarrollar razonamientos más complejos de lo que se ha supuesto y de lo que se encuentra en los desarrollos curriculares sobre las ciencias naturales.

En la enseñanza de las ciencias naturales en preescolar, que de por sí ya adolece de contemplar pocos temas y horas de clase, la mayoría de las actividades se limitan a acciones de observación y registro (usualmente por medio de dibujos de los alumnos) con algunas explicaciones escuetas por parte de los docentes y, si bien los registros por medio de dibujos

(que es una forma de representación externa) son importantes, no proporcionan más que una de las formas de representación que los alumnos pueden construir pero, sobre todo, no contribuyen a que estructuren un marco representacional que funcione como un conjunto de herramientas epistémicas que les permita llevar a cabo inferencias bajo un razonamiento subrogado.

Por todo lo anterior, es muy importante que en las escuelas preescolares (y también primarias) se lleven a cabo actividades experimentales en las que los alumnos enfrenten situaciones a explicar o resolver, que se cuestionen sus inferencias y se proporcionen los espacios en los que observe si se cumplen o no sus expectativas; así como establecer condiciones para la reelaboración de sus razonamientos, más allá de intervenciones con

actividades experimentales expresamente diseñadas para ese nivel (Fridberg *et al.*, 2019; Nieto *et al.*, 2021) que se enfocan en acciones, si bien intencionadas hacia el desarrollo de habilidades, pero que no apoyan de manera explícita y guiada la construcción de marcos representacionales en los alumnos.

Los resultados de este trabajo conllevan a que en las escuelas preescolares se establezcan procesos didácticos de inmersión con los estudiantes, por lo que las actividades deben ser temáticas, estructuradas o semiestructuradas y no aisladas, en las que no sólo observen fenómenos de temas diversos en cada ocasión, o experimentos aislados, por más llamativos que éstos puedan ser, pero que no dan lugar al desarrollo de sistemas o marcos representacionales en los niños y niñas, necesarios para que desarrollen procesos inferenciales.

## REFERENCIAS

- BARSALOU, Lawrence (2008), "Grounded Cognition", *Annual Review of Psychology*, vol. 59, pp. 617- 645.
- BONCODDO, Rebecca, James Dixon y Elizabeth Kelley (2010), "The Emergence of a Novel Representation from Action: Evidence from preschoolers", *Developmental Science*, vol. 13, núm. 2, pp. 370-377.
- BRENNEMAN, Kimberly, Judi Stevenson-Boyd y Ellen Frede (2009), *Early Mathematics and Science: Preschool policy and practice*, New Brunswick, National Institute for Early Education Research, Preschool Policy Brief, núm. 19.
- CALDERÓN-Canales, Elena, Leticia Gallegos-Cázares y Fernando Flores-Camacho (2019), "Sound Representations in Preschool Students / Las representaciones del sonido en estudiantes de educación preescolar", *Journal of the Study of Education and Development*, vol. 42, núm. 4, pp. 952-999. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1650463>
- CANEDO, Sabrina P. y Alma A. Gómez (2022), "Social Interaction in the Construction of a Floating and Sinking Precursor Model during Preschool Education", en Jean-Marie Boilevin, Alice Delserieys y Konstantinos Ravanis (eds.), *Precursor Models for Teaching and Learning Science During Early Childhood*, Dordrecht, Springer, pp. 53-73.
- CAREY, Susan (1991), "Knowledge Acquisition: Enrichment or conceptual change?", en Susan Carey y Rochel Gelman (eds.), *The Epigenesis of Mind: Essays on biology and cognition*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 257-292.
- CONTESSA, Gabriele (2007), "Scientific Representation, Interpretation and Surrogate Reasoning", *Philosophy of Science*, vol. 74, núm. 1, pp. 48-68.
- DA COSTA, Newton y Steven French (2000), "Models, Theories and Structures: Thirty years on", *Philosophy of Science*, vol. 67, pp. s116-s127.
- DRIVER, Rosalind, Edith Guesne y Andrée Tiberghien (1985), *Children's Ideas in Science*, Londres, Open University Press.
- FLORES-Camacho, Fernando, Beatriz García-Rivera, Leticia Gallegos-Cázares y Elena Calderón-Canales (2020), *Representaciones y aprendizaje de las ciencias*, México, UNAM.
- FRIDBERG, Marie, Agneta Jonsson, Andreas Redfors y Sussane Thulin (2019) "Teaching Chemistry and Physics in Preschool: A matter of establishing intersubjectivity", *International Journal of Science Education*, vol. 41, núm. 17, pp. 2542-2556. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1689585>
- GABEL, Dorothy (1994), *Handbook on Research on Science Teaching and Learning*, Nueva York, Macmillan.

- GALLEGOS, Leticia, Elena Calderón, Humberto Albornoz y Fernando Flores (2007), "La enseñanza de las ciencias naturales en el jardín de niños", *Ethos Educativo*, vol. 39, pp. 85-101.
- GALLEGOS-Cázares, Leticia, Fernando Flores-Camacho y Elena Calderón-Canales (2008), "Aprendizaje de las ciencias en preescolar: la construcción de representaciones y explicaciones sobre la luz y las sombras", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 47, pp. 97-121.
- GALLEGOS-Cázares, Leticia, Fernando Flores-Camacho y Elena Calderón-Canales (2009), "Preschool Science Learning: The construction of representations and explanations about color, shadows, light and images", *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, vol. 3, núm. 1, pp. 49-73.
- GALLEGOS-Cázares, Leticia, Fernando Flores-Camacho y Elena Calderón-Canales (2021), "Preschool Children's Reasoning about Sound from an Inferential-Representational Approach", *Education Sciences*, vol. 11, núm. 4. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11040180>
- GALLEGOS-Cázares, Leticia, Fernando Flores-Camacho y Elena Calderón-Canales (2022), "Elementary School Children's Explanations of Day and Night. An interpretation based on an inferential approach to representations", *Science & Education*, vol. 31, pp. 35-54. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00230-1>
- GLENBERG, Arthur (2008), "Embodiment for Education", en Paco Calvo y Toni Gomila (eds.), *Handbook of Cognitive Science: An embodiment approach*, Amsterdam, Elsevier Science, pp. 355-372.
- GLENBERG, Arthur (2010), "Embodiment as a Unifying Perspective for Psychology", *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, vol. 1, pp. 586-596. DOI: <https://doi.org/10.1002/wcs.55>
- GONZÁLEZ, Ilse (2016), *Desarrollo del pensamiento crítico en niños de preescolar a través de la realización de actividades de ciencias naturales*, Tesis de Licenciatura en Educación Preescolar, Nuevo León, Universidad de Montemorelos.
- GREENFIELD, Darly, Jaime Jirout, Ximena Domínguez, Ariela Greenberg, Michelle Maier y Janna Fuccillo (2009), "Science in the Preschool Classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness", *Early Education & Development*, vol. 20, núm. 2, pp. 238-264.
- HACKING, Ian (1983), *Representing and Intervening: Introductory topics in the philosophy of natural science*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HADZIGEORGIOU, Yannis (2002), "A Study of the Development of the Concept of Mechanical Stability in Preschool Children", *Research in Science Education*, vol. 32, pp. 373-391.
- KNUTTILA, Tarja (2005), "Models, Representation, and Mediation", *Philosophy of Science*, vol. 72, núm. 5, pp. 1260-1271. DOI: <https://doi.org/10.1086/508124>
- KNUTTILA, Tarja (2011), "Modeling and Representing: An artifactual approach to model-based representations", *Studies in History and Philosophy of Science*, vol. 42, núm. 2, pp. 262-271. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2010.11.034>
- KNUTTILA, Tarja y Mieke Boon (2011), "How do Models Give Us Knowledge? The case of Carnot's ideal heat engine", *European Journal of Philosophy of Science*, vol. 1, núm. 3, pp. 309-334. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13194-011-0029-3>
- KNUTTILA, Tarja y Atro Voutilainen (2003), "A Parser as an Epistemic Artifact: A material view on models", *Philosophy of Science*, vol. 70, núm. 5, pp. 1484-1495.
- KUHN, Diana (2011), "What is Scientific Thinking and How Does it Develop?", en Usha Goswami (ed.), *Blackwell Handbook of Cognitive Development*, Hoboken, Blackwell Publishing, pp. 371-393.
- LARSSON, Jonna (2013), "Children's Encounters with Friction as Understood as a Phenomenon of Emerging Science and as 'Opportunities for Learning'", *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 27, núm. 3, pp. 377-392.
- LOZADA, Mariana y Natalia Carro (2016), "Embodied Action Improves Cognition in Children: Evidence from a study based on Piagetian conservation task", *Frontiers in Psychology*, vol. 7, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00393>
- MASSIMI, Michaela (2011), "Structural Realism: A neo-kantian perspective", en Peter Bokulich y Alisa Bolulich (eds.), *Scientific Structuralism*, Dordrecht, Springer, pp. 1-23.
- MAYER, Daniela, Beate Sodian, Susanne Koerber y Knut Schippert (2014), "Scientific Reasoning in Elementary School Children: Assessment and relations with cognitive abilities", *Learning and Instruction*, vol. 29, pp. 43-55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.005>
- MAZENS, Karine y Jacques Lautrey (2003), "Conceptual Change in Physics: Children's naïve representations of sound", *Cognitive Development*, vol. 18, núm. 2, pp. 159-176.
- MEINDERTSMA, Heidi, Marjin Van Dijk, Henderien Steenbeek y Paul Van Geert (2014), "Assessment of Preschooler's Scientific Reasoning in Adult-Child Interactions: What is the optimal context?", *Research in Science Education*, vol. 44, núm. 2, pp. 215-237.
- MOULINES, Ulises (2002), "Introduction: Structuralism as a program for modeling theoretical science", *Synthese*, vol. 30, núm. 1, pp. 1-11.

- NIETO, Gabriela, Mario Ramírez y Soraida Zúñiga (2021), "Supporting Preschool Teachers to Teach Physics in Mexico", *Physics Teacher*, vol. 59, núm. 8, pp. 632-634. DOI: <https://doi.org/10.1119/10.0006913>
- OLVERA, Miguel, Leonor Pérez, Arturo Méndez y Humberto Ramírez (2018), "Interacción entre físicos y profesoras de preescolar para desarrollar estándares de ciencia", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 9, núm. 17, pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.404>
- PIAGET, Jean (1973), *Las explicaciones causales*, Barcelona, Barral.
- PIAGET, Jean (1975), *La composición de las fuerzas y el problema de los vectores*, Madrid, Morata.
- PIAGET, Jean (1980), *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, Jean (1984), *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.
- PIAGET, Jean y Barber Inhelder (1971), *The Child's Conception of Space*, Londres, Routledge and Kegan Paul Ltd.
- RAMÍREZ, Mario (2019), "Physics for Skills Development in Preschool in México", *Journal of Physics: Conference Series*, vol. 1287, pp. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1287/1/012019>
- RAVANIS, Konstantinos (2022), "Research Trends and Development Perspectives in Early Childhood Science Education: An overview", *Education Science*, vol. 12, núm. 7. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12070456>
- RAVANIS, Konstantinos, George Kaliampou y Panagiotis Pantidos (2021), "Preschool Children Science Mental Representations: The sound in space", *Education Science*, vol. 11, núm. 5. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11050242>
- REDFORDS, Andreas, Marie Fridberg, Agneta Jonsson y Sussane Thulin (2022), "Early Years Physics Teaching of Abstract Phenomena in Preschool-Supported by Children's Production of Tablet Videos", *Education Sciences*, vol. 12, núm. 7. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12070427>
- SHERIN, Bruce, Moshe Krakowsky y Victor Lee (2012), "Some Assembly Required: How scientific explanations are constructed during clinical interviews", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 49, núm. 2, pp. 166-198.
- SOLIS, Lynne (2017), *Children's Explorations of Physical Phenomena during Object Play*, Qualifying Paper, Cambridge, Harvard University-Harvard Graduate School of Education.
- SÖZEN, Merve y Mualla Bolat (2011), "Determining the Misconceptions of Primary School Students Related to Sound Transmission through Drawing", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 15, pp. 1060-1066.
- SUÁREZ, Manuel (2003), "Against Similarity and Isomorphism", *International Studies of Philosophy of Science*, vol. 17, núm. 3, pp. 225-244.
- SUÁREZ, Manuel (2004), "An Inferential Conception of Scientific Representations", *Philosophy of Science*, vol. 71, núm. 5, pp. 767-779.
- VOSNIADOU, Susan y William Brower (1994), "Mental Models of the Day/Night Cycle", *Cognitive Science*, vol. 18, núm. 1, pp. 123-185.
- WANG, Zhidan, Rebecca Williamson y Andrew Meltzoff (2018), "Preschool Physics: Using the invisible property of weight in causal reasoning tasks", *Plos One*, vol. 13 núm. 3, e0192054. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192054>
- WARTOFSKY, Max (1979), *Models: Representations and the scientific understanding*, Dordrecht, Springer.
- ZIMMERMAN, Corinne (2007), "The Development of Scientific Thinking Skills in Elementary and Middle School", *Developmental Review*, vol. 27, núm. 2, pp. 172-223.

# La robótica como medio de aprendizaje

## Estudio de caso

ROCÍO PIÑERO VIRUÉ\* | CÉSAR ANTONIO RODRÍGUEZ GONZÁLEZ\*\*  
MIGUEL MARÍA REYES REBOLLO\*\*\* | JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO\*\*\*\*

Se presenta un estudio cuya finalidad es potenciar la atención del individuo a través de la robótica, en el ámbito personal y educativo. La muestra participante es un sujeto con necesidades específicas de apoyo educativo por trastorno de déficit de atención con gran motivación por la tecnología, en concreto, por la robótica. La metodología utilizada de corte experimental longitudinal permitió durante cuatro años evaluar las actitudes y aptitudes del sujeto en ambos ámbitos. Se utilizaron tres instrumentos de medida: cuestionario, entrevista y observación, para conseguir datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados obtenidos fueron muy significativos: se observó un aumento en capacidad de atención y concentración, adquisición de lateralidad, disponibilidad hacia las tareas grupales, aprendizaje reflexivo y comprensivo, felicidad, autoestima y mayor autonomía para la construcción de su propio aprendizaje. Se concluye con la corroboración de la robótica en la aportación de ventajas para el progreso del desarrollo integral del sujeto.

*We present a study aimed at enhancing an individual's attention via robotics in both personal and educational environments. Our participating sample was formed by a subject with special educational needs because of attention deficit disorder with a particular interest in technology, specifically, in robotics. Our chosen methodology, longitudinal-experimental, allowed us to spend four years evaluating our subject's attitudes and aptitudes in both environments. We used three measuring instruments to obtain quantitative and qualitative data: questionnaire, interview and observation. Our results were significant: we observed an increase in the subject's capacity for attention and concentration, acquisition of laterality, availability for group tasks, reflective and comprehensive learning, more happiness, self-esteem and a greater autonomy in the construction of their own learning. We conclude by corroborating the advantages brought by robotics into the subject's comprehensive development.*

### Palabras clave

Investigación  
Educación primaria  
Tecnología educativa  
Robótica educativa  
Necesidad específica de apoyo educativo (NEAE)  
Trastorno déficit de atención (TDA)  
Desarrollo integral

### Keywords

Research  
Primary education  
Educational technology  
Educational robotics  
Special Educational Needs  
Attention Deficit Disorder (ADD)  
Comprehensive development

Recepción: 2 de marzo de 2021 | Aceptación: 25 de septiembre de 2022

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60274>

- \* Profesora Sustituta Interina de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Doctora en Educación. Líneas de investigación: atención a la diversidad; inclusión educativa; didáctica y currículum educativo; metodologías emergentes; tecnología educativa e innovación pedagógica. CE: [rpv@us.es](mailto:rpv@us.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0120-0931>
- \*\* Profesor Contratado Doctor de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Campus "El Carmen" de la Universidad de Huelva (España). Doctor en Educación. Líneas de investigación: aprendizaje basado en problemas; ingeniería civil; ingeniería del riego. CE: [cesar@uhu.es](mailto:cesar@uhu.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5478-8065>
- \*\*\* Profesor Titular de Universidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Doctor en Psicopedagogía. Líneas de investigación: atención a la diversidad; inclusión educativa; didáctica y currículum educativo; educación ambiental. CE: [mmreyes@us.es](mailto:mmreyes@us.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1496-521X>
- \*\*\*\* Catedrático de Universidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Doctor en Educación. Líneas de investigación: necesidades específicas de apoyo educativo; atención a la diversidad; inclusión educativa; tecnología educativa e innovación pedagógica. CE: [batanero@us.es](mailto:batanero@us.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4097-5382>

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La finalidad del presente estudio es potenciar la atención del individuo a través de la robótica, en el ámbito personal y educativo. Se analiza un estudio de caso referente a un sujeto de once años con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) por trastorno de déficit de atención (TDA) que muestra gran motivación con los medios tecnológicos, concretamente, con la robótica. Estas herramientas se han ido insertando cada vez con mayor frecuencia en los diferentes ámbitos sociales, y su uso se hace presente a edades cada vez más tempranas. Diversos estudios e investigaciones, nacionales e internacionales, se han desarrollado con la pretensión de establecer la relación entre la inserción de las tecnologías en todos los ámbitos sociales y su aporte a la educación. El estudio que se presenta se ubica en esta línea, al aportar la experiencia real de un sujeto en un diseño experimental con fundamento en la teoría basada en las tecnologías, y concretamente en la robótica, en relación con la capacidad de conseguir una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral del individuo.

Este estudio de caso se llevó a cabo con un sujeto de once años con NEAE, con diagnóstico de TDA, y una estrecha relación con la robótica, medio que trabaja desde los seis años. Se planteó un enfoque con una metodología experimental de corte longitudinal con un análisis de datos cuantitativos y cualitativos extraídos de tres instrumentos de medida (cuestionario, entrevista y observación). Mediante el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recabados se observaron mejoras significativas a partir de la utilización de la robótica en el proceso educativo y personal del sujeto durante un periodo de cuatro cursos escolares (desde el segundo hasta el quinto curso de educación primaria). Hemos de resaltar que, a mayor edad

del sujeto el interés mostrado fue mayor, así como el progreso tanto en el proceso educativo como en su vida cotidiana. Durante cuatro años evaluamos las actitudes y aptitudes que el uso de esta herramienta tecnológica propició en el sujeto para concluir que la robótica aplicada de un modo adecuado puede ofrecer conocimientos orientados al ámbito personal y educativo del sujeto, es decir, le aporta ventajas en su desarrollo en general.

## MARCO TEÓRICO

El estudio parte de un proyecto centrado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como apoyo para poder dar una adecuada respuesta al alumnado con necesidades especiales, en el marco de una filosofía inclusiva; por tanto, centrados en estos términos, realizamos una amplia revisión de literatura relacionada con descriptores tales como: TIC, tecnología educativa, robótica, NEAE, TDA y escuela inclusiva, para contar con una fundamentación teórica que sustente el diseño del experimento.

La evolución de la tecnología en los diferentes sectores sociales ha propiciado grandes avances, especialmente el manejo de las tecnologías en sujetos con edades cada vez más tempranas. En este sentido, Romero *et al.* (2017) exponen la urgencia de que las personas se adapten a los nuevos tiempos y demandas sociales, así como la escuela y el papel que debe cumplir respecto de la reflexión sobre estos cambios y la innovación. Generalmente los adelantos ligados a la evolución y expansión de las tecnologías se insertan en los diferentes planos de la sociedad, y se acentúan en la escuela. Según González-Beltrán (2022: 78),

...dentro de la tecnología educativa tenemos que saber que es el conjunto de conocimientos, aplicaciones y dispositivos que permiten

<sup>1</sup> Estudio desarrollado con el apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación, dentro del marco del Programa Estatal de I+D+i orientado a los Retos de la Sociedad, en el proyecto "Formación del profesorado universitario en TIC como apoyo al alumnado con discapacidad" (PID2019-108230RB-I00).

la aplicación de herramientas tecnológicas en el ámbito de la educación; se trata de la solución de problemas educativos mediante el uso de la tecnología educativa.

Como hemos dicho, los niños, cada vez más pequeños, se van acostumbrando a la manipulación y funcionamiento de las herramientas, puesto que desde sus hogares comienzan a conocer y manipular aparatos tecnológicos; en este sentido, es obvio que el sistema educativo ha de cubrir la necesidad de formar al alumnado de manera aptitudinal y actitudinal en esta materia. Según Ruiz-Brenes y Hernández-Rivero (2018), en la actualidad, las nuevas tecnologías (ordenadores, dispositivos móviles, Internet) se incorporan en la sociedad en la que vivimos cada vez más asiduamente e influyen en todos los ámbitos que nos rodean, como pueden ser el trabajo, el ocio y el hogar. Por ello consideramos necesaria la formación del profesorado en esta materia, para que los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan caminar de manera conjunta a las circunstancias que conducen al cambio (Cuberos y Vivas, 2017).

Fernández-Delgado (2022) considera que actualmente es importante que los docentes, como agentes clave para lograr el desarrollo integral del alumnado, incluyan las tecnologías educativas en el aula y aprovechen las oportunidades y potencialidades de estas herramientas para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y hacer posible una verdadera formación completa y de calidad. La tecnología educativa se ha ido ramificando y modificando; nuevos enfoques educativos se han venido experimentando y, en la actualidad, existe una gran cantidad de investigación y de teorías sobre el tema. Años atrás, la tecnología educativa focalizaba su interés en temáticas como el análisis de medios, los estudios comparativos o la alfabetización audiovisual (Cabero-Almenara y Martínez, 1995), pero en apenas tres décadas el uso de herramientas tecnológicas en educación se ha convertido en una nueva forma

de vida, por ejemplo mediante el *e-learning*, ciudadanía digital o los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje; de esta manera se han ido conectando los nuevos intereses de la investigación con el contexto social, cultural y económico en el que vivimos (Sánchez-Vera y Prendes-Espinosa, 2022).

Una de las ramas de la tecnología con más auge es la robótica, entendida como un instrumento tecnológico que proporciona una mejora significativa y funcional del aprendizaje y que puede adaptarse a las características individuales de cada persona; recordemos que abogamos por una escuela para todos donde se le proporcione a cada alumno una enseñanza a su medida y donde se atienda a la diversidad dentro de un mismo espacio. Han sido los propios centros escolares los que han contribuido a introducirla en el currículo (Fernández-Batanero, 2014). A partir de la década de los noventa del siglo XX, los investigadores han venido desarrollando planteamientos para establecer estos medios en la escuela (Feliú-Batlle, 2002; Ruiz-Velasco, 2004; Bielza, 2018). El término “robótica” se define en el Diccionario de la Real Academia Española como una técnica que aplica la informática al diseño y empleo de aparatos que, en sustitución de personas, realizan operaciones o trabajos, por lo general en instalaciones industriales. Ya desde los siglos XVII y XVIII en Europa se construyeron unos muñecos mecánicos bastante ingeniosos que incluso tenían algunas características de los robots como los conocemos ahora (Molina, 2018). En 1921 Karel Capek introdujo el término “robot”, término que procede de la combinación de las palabras *robota* (trabajo obligatorio) y *robotnik* (siervo); y en 1942, Isaac Asimov utilizó el término “robótica” y propuso las leyes de la robótica. Esta idea siguió desarrollándose y, en 1968, se construyó un robot móvil llamado *Sha Institute*, provisto de diferentes sensores, una cámara de visión y sensores táctiles que le permitían desplazarse por el suelo. Posteriormente, se fueron creando múltiples proyectos

de sistemas robóticos y en la década de los ochenta la evolución de la robótica dio un giro y empezó a despertar una gran motivación en niños de educación infantil y primaria (Llopis, 2017). A ello añadimos, desde una perspectiva pedagógica, la recomendación de alcanzar ciertos objetivos de enseñanza a través del desarrollo de metodologías emergentes y motivadoras para que el alumnado construya su aprendizaje a partir de sus propios intereses; y así lograr que le sea significativo y funcional. En este sentido, Corral y Cacheiro (2016) afirman que el aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Por tanto, podríamos resumir que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un sistema ordenado de niveles que tiene la finalidad de desarrollar hábitos, actitudes, aptitudes y conocimientos en los niños y niñas con el fin de que su desempeño sea competente en la práctica diaria.

En la década de los noventa, Cabero-Almenara *et al.* (2007) sostenían que la tecnología educativa, debido a sus características, favorecía la respuesta educativa de todos los educandos por su capacidad de motivación y adaptación, así como por ser un facilitador del aprendizaje; por tanto, la inserción de estos medios en el aula representaba una gran innovación en la escuela. De manera progresiva, los medios tecnológicos se han ido incorporando paulatinamente al aula hasta ser considerados, en la actualidad, como un medio potente para el desarrollo del proceso educativo, ya que, debido a sus características y capacidad de adaptación, aportan numerosas ventajas. En esta línea, Fernández-Batanero (2017) respalda una enseñanza inclusiva entendida como un gran proyecto para construir una educación que rechaza cualquier tipo de exclusión educativa y que potencia la participación y el aprendizaje equitativo.

En referencia al TDA, tema de nuestro estudio, planteamos el factor atención como pieza

fundamental para la construcción del aprendizaje; para poder trabajar este factor en el sujeto de manera adecuada, consideramos necesaria, en primer lugar, la motivación extrínseca hacia la tarea que, en este caso, viene dada por la robótica. La atención ha sido profusamente estudiada dado que, en la actualidad, existe un gran número de sujetos que presentan déficit de atención, lo cual dificulta la construcción del proceso educativo. Para atender los impactos negativos de este problema funcional en la calidad de vida es necesario poner en marcha una serie de mecanismos; al respecto, Hernández *et al.* (2017) plantean que si bien este trastorno puede ser hasta cierto punto invisible en el día a día, suele tener graves repercusiones en el bienestar psicológico, social y académico del individuo que lo padece.

En el caso de la escuela, para minimizar y/o corregir este trastorno en el aula se requiere de un equipo multidisciplinar que pueda trabajar las diferentes áreas afectadas. En nuestro estudio el sujeto presenta TDA, y es con el apoyo de la robótica como va logrando motivarse hasta el punto de centrar su atención. Se trata de un factor externo que sirve como recurso productivo para el sujeto y que, a través de la coordinación entre familia y profesorado, es utilizado también en el aula.

La utilización de un recurso tecnológico puede construir un proceso de aprendizaje adecuado y positivo en el aula, como en este caso, que se da de manera continua entre el trabajo del aula y en la casa, con la familia, para que el sujeto se desarrolle tanto en el plano educativo como en el personal. En esta línea, dadas las múltiples necesidades educativas que podemos encontrar en un aula heterogénea, diversas investigaciones han considerado importante la búsqueda e implementación de metodologías tradicionales y emergentes que potencien la construcción del aprendizaje; para Cerda-Etchepare *et al.* (2022), esto se ha traducido en adaptaciones curriculares, evaluativas y/o metodológicas, además del diseño, desarrollo y evaluación de recursos didácticos

que permitan mejorar el proceso de aprendizaje en un contexto de auténtica inclusión.

En este caso, al recurrir al apoyo tecnológico, en concreto la robótica, podemos posibilitar el desarrollo de habilidades como las cognitivas, el razonamiento lógico, la atención o la memoria de trabajo; así como fomentar las relaciones con los demás, una mayor autonomía y apoyo entre iguales, entre otras. También, mediante su utilización se han venido observando beneficios en el plano cognitivo, principalmente en lo que se refiere a la comprensión de conceptos, el desarrollo del razonamiento, las mejoras en la resolución de problemas, la interacción social y el trabajo en equipo, además de que, en las etapas superiores, se han encontrado efectos evidentes en el ámbito afectivo; de igual forma, también se han hallado avances en el plano emocional y el lenguaje en alumnos con diversidad funcional (Siles *et al.*, 2022).

## METODOLOGÍA

La metodología del estudio tiene un enfoque de corte experimental mixto. Utilizamos tres instrumentos de medida para poder realizar una triangulación de datos y analizarlos de manera cualitativa y cuantitativa; el diseño de la investigación, acorde con el tipo de enfoque que elegimos, posee un alcance descriptivo y explicativo. Se trata de un estudio de caso; la muestra es un sujeto que actualmente tiene once años y que participó en el estudio desde los siete hasta los diez años de edad, correspondientes a los cursos escolares 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019.

Para Heinemann (2009), las técnicas de investigación son el conjunto de instrumentos de medida que se utilizan y los procedimientos que se llevan a cabo para recoger información, analizarla y presentar los resultados obtenidos; en este caso seleccionamos tres instrumentos de medida: cuestionario, entrevista y observación. Se seleccionó el cuestionario por ser un conjunto de preguntas sobre

los hechos o aspectos que nos interesaba recoger. El cuestionario contiene diferentes preguntas categorizadas en dos dimensiones: 1) alfabetización digital en primaria; y 2) destrezas y habilidades desarrolladas con TIC; ambas fueron contestadas por el sujeto por escrito, con ayuda del agente externo debido a la edad y la necesidad de explicar algunas preguntas para lograr una comprensión adecuada. Seleccionamos también la entrevista, puesto que, como sostienen Folgueiras y Ramírez (2017), se trata de una técnica dirigida a obtener información de manera oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes, con relación a la situación que se investiga. En este caso, la entrevista es directa, de tipo individual personal, debido a la relación de cercanía con el sujeto del caso; la información se recogió con un cuaderno y un bolígrafo. Las preguntas se formularon de manera directa para poder recoger la máxima información posible. En la entrevista intervinieron el entrevistado: sujeto con edad de once años con TDA; y el entrevistador: agente externo especialista en el Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria y en el Grado en Pedagogía, quien domina el diálogo en la conversación. Por último, seleccionamos la observación como técnica que permite obtener abundante información, misma que también quedó registrada en el cuaderno. Para Hernández (2010), la observación no es una mera contemplación de un contexto, puesto que implica adentrarnos en profundidad en la situación concreta; requiere que el observador esté atento a los diferentes detalles, sucesos, interacciones, etc., que van aconteciendo. Se planteó un objetivo específico para registrar los datos en el escenario y en un tiempo determinado; el agente observó de manera no sistemática durante sesiones esporádicas debido a la relación de cercanía con el sujeto, lo que permitió una observación muy amplia.

La metodología se desarrolló en diferentes fases. Comenzamos el estudio del sujeto de

caso con la revisión de diferentes investigaciones sobre las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de comprobar las ventajas e inconvenientes que presenta su uso en contextos educativos y en la vida cotidiana.

A partir de este planteamiento comenzamos la investigación en el curso académico 2012-2016 sobre el caso de un alumno muy motivado por las tecnologías y con déficit de atención. Desde sus primeros meses de vida, el sujeto de la investigación tomó contacto con medios tecnológicos; al poco tiempo manipulaba ordenadores, la televisión, etc.; a los dos años continuó su motivación por la tecnología y obtuvo su primer portátil electrónico; a los tres años los medios tecnológicos se convirtieron en el centro de su interés y comenzó a jugar con videojuegos, pizarras digitales, ordenadores, cámaras de video e impresoras y llegó a crear sus propias canciones y juegos. En este año de vida se le detectó un trastorno, que fue diagnosticado como TDA; maestro y padres comenzaron un tratamiento dentro del aula escolar y en casa, con un equipo de especialistas en psicopedagogía, con apoyo en las tecnologías, dada la motivación del sujeto hacia ellas y las ventajas que éstas le podían proporcionar. A la edad de seis años pasó a educación primaria y los padres lo inscribieron a actividades extraescolares centradas en la robótica (creación de lego con sensores de movimiento, creación de robot, impresora 3D, programas informáticos...); fue entonces cuando comenzamos a desarrollar el presente estudio debido al potencial que se observó en el sujeto en esta materia y la ayuda que le proporcionaba para la mejora del TDA.

El estudio se llevó a cabo longitudinalmente por un periodo de cuatro años; se trabajó con el sujeto durante cuatro cursos escolares y posteriormente se reunieron los datos para poder exponer el estudio. Debido a la cercanía con el sujeto fue posible observar su crecimiento mediante su involucramiento en el área de la tecnología en general, y en

concreto de la robótica; esto es significativo porque durante esos años esta rama de la robótica no creció tanto como lo ha hecho en la actualidad, sin embargo, tanto el equipo docente en la escuela, como el equipo psicopedagógico externo y los padres desde casa, así como la profesora de actividades extraescolares trabajaron de manera muy coordinada y la comunicación se convirtió en el instrumento primordial para dirigir estos cuatro apoyos hacia una misma dirección: la mejora del TDA.

La pregunta que nos planteamos para nuestra investigación fue la siguiente: ¿cómo alcanzar, con el apoyo de la robótica, una mejora en la capacidad de atención que favorezca la construcción del proceso educativo y del desarrollo integral? Por tanto, el objetivo sería formulado como: mejorar la capacidad de atención del sujeto con el apoyo de la robótica, de manera que se vean favorecidos su proceso educativo y su desarrollo integral. Con los instrumentos de medida seleccionados el estudio se definió como mixto, de corte experimental, en el que se utilizó el método de triangulación para poder obtener datos cuantitativos a través del cuestionario, y datos cualitativos a través de la entrevista y la observación. A partir de estas tres fuentes de información cotejamos exhaustivamente los datos para poder mostrar los resultados.

El análisis de datos realizado es una combinación de carácter cuantitativo y cualitativo; el objetivo y la naturaleza del fenómeno a estudiar condujeron a una aproximación mediante diferentes estrategias de recogida de información a través de la entrevista (realizada por un agente externo al individuo), el cuestionario (a cumplimentar por el agente referente a la información sobre el niño) y la observación (desarrollada por el agente), centrados en las actitudes y aptitudes del sujeto. En este caso ejecutamos una triangulación de datos temporal, puesto que estudiamos cuatro periodos de tiempo, correspondientes a los cursos escolares de 2015 a 2019.

## RESULTADOS

A partir de los datos obtenidos mostramos los resultados alcanzados en el estudio desde una perspectiva reflexiva y crítica, además de adentrarnos en el contexto donde se realizó la investigación. A continuación, se exponen los datos en las Tablas 1, 2, 3 y 4.

**Tabla 1. Puntación del pretest aplicado durante el segundo curso de educación primaria**

Pretest (prueba de entrada)	Puntaje total de las preguntas
<b>Dimensión 1: Alfabetización digital en primaria</b>	<b>Puntajes</b>
1.1 Capaz de escribir un documento en el procesador de texto	2
1.2 Manejar los archivos en carpetas y guardar la información	2
1.3 Trabajar con autonomía en las actividades que se proponen en la pizarra digital interactiva	1
1.4 Escribir comentarios en el <i>blog</i>	1
1.5 Poseer autonomía para escribir y editar una entrada en un <i>blog</i> o <i>wiki</i>	1
<b>Dimensión 2: Destrezas y habilidades desarrolladas con las TIC</b>	<b>Puntajes</b>
2.1 Distinguir la información relevante	1
2.2 Desarrollar habilidades de pensamiento crítico ante la información que maneja	1
2.3 Adquirir autonomía en el desarrollo de trabajos	2
2.4 Demostrar iniciativa y espíritu emprendedor	2
2.5 Desarrollar habilidades de expresión oral	2
2.6 Trabajar en equipo, de un modo colaborativo	2
2.7 Capaz de resolver problemas en el proceso de aprendizaje	1
2.8 Desarrollar creatividad	3
2.9 Desarrollar habilidades de lateralidad	2
2.10 Desarrollar habilidades de expresión escrita	1

Nota: 1=nada, 2=poco, 3=bastante, 4=mucho.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2. Puntación del postest aplicado durante el quinto curso de educación primaria**

Postest (prueba de salida)	Puntaje total de las preguntas
<b>Dimensión 1. Alfabetización digital en primaria</b>	<b>Puntajes</b>
1.1 Capaz de escribir un documento en el procesador de texto	4
1.2 Manejar los archivos en carpetas y guardar la información	4
1.3 Trabajar con autonomía en las actividades que se proponen en la pizarra digital interactiva	4
1.4 Escribir comentarios en el <i>blog</i>	4
1.5 Poseer autonomía para escribir y editar una entrada en un <i>blog</i> o <i>wiki</i>	4

**Tabla 2. Puntación del postest aplicado durante el quinto curso de educación primaria**

(continuación)

Postest (prueba de salida)	Puntaje total de las preguntas
<b>Dimensión 2. Destrezas y habilidades desarrolladas con las TIC</b>	<b>Puntajes</b>
2.1 Distinguir la información relevante e importante	4
2.2 Desarrollar habilidades de pensamiento crítico ante la información que maneja	3
2.3 Adquirir autonomía en el desarrollo de trabajos	4
2.4 Demostrar iniciativa y espíritu emprendedor	4
2.5 Desarrollar habilidades de expresión oral	4
2.6 Trabajar en equipo, de un modo colaborativo	4
2.7 Capaz de resolver problemas en el proceso de aprendizaje	3
2.8 Desarrollar creatividad	4
2.9 Desarrollar habilidades de lateralidad	4
2.10 Desarrollar habilidades de expresión escrita	3

Nota: 1=nada, 2=poco, 3=bastante, 4=mucho.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3. Parte de la entrevista aplicada a la edad de diez años**

**Entrevistador: ¿qué te atrae más de las herramientas tecnológicas?**

Entrevistado: me gustan mucho los robots, trabajo también con Lego Wedo 2.0, Zowi, Sphero Edu y Sphero mini. Es que yo soy el que voy construyendo sus movimientos y sonidos, es más aburrido jugar con muñecos y coches. Yo en mi cuarto tengo un ordenador portátil y hago las tareas del colegio y también juego haciendo efectos especiales.

**Entrevistador: ¿desde cuándo recuerdas tú tener contacto con las tecnologías?**

Entrevistado: desde muy pequeño, yo creo que un año tendría. A mí me gusta más jugar con cables y electrónica que con otra cosa.

**Entrevistador: cuando eras más pequeño te costaba más trabajo dibujar sin salirte de la línea porque estabas despistado [falta de atención] ... ¿Crees que la robótica te ha ayudado para mejorar estos "problemillas" que tenías?**

Entrevistado: me da vergüenza dibujar en clase, no sé. Siempre me salgo del contorno del dibujo y no me gusta. Entonces, como yo voy a un grupo de psicología, y también mis profesores y mi madre, me han recomendado trabajar el ensamblaje de objetos como el Lego Wedo 2.0, también en el ordenador hago ejercicios con distintos juegos, y otro tipo de actividades que hago con Sphero, que es un robot con forma de esfera que tiene sonido y movimiento. Pues poco a poco, aunque no me gusta dibujar, sí noto que presto más atención, tengo que estar pendiente de lo que hago, porque si no lo hago bien, el Lego Wedo 2.0 por ejemplo, no puedo conectarlo al programa de ordenador y ya no funciona, o los ejercicios que hago en el ordenador suenan con un sonido desagradable si me salgo del contorno, y es verdad que noto que estoy más atento. También me concentro más.

**Entrevistador: ¿qué te gustaría ser de mayor?**

Entrevistado: informático. Creo que viajaré fuera de España para conocer más tecnología. Me gustaría aprender y trabajar con ordenadores, equipos de sonido, robots...

Fuente: elaboración propia.

#### Tabla 4. Síntesis de la observación

El agente experto observa al sujeto desde los siete años hasta los diez, correspondientes a los cursos académicos 2015-2016, 2016-2017, 2018-2019, 2019-2020, por su motivación hacia los medios tecnológicos, concretamente hacia la robótica. El sujeto de este caso es un niño al que le aburre jugar con los juegos “típicos” de su edad, como: juegos de roles, juegos simbólicos, juegos con coches y garajes, simular peleas, inventar personajes, etc. Al sujeto le divierte y se interesa bastante en abrir el juguete para conocer su mecanismo interior, su funcionamiento y las piezas que lo componen; de ahí, que su mayor interés son los juguetes que tienen movimiento, sonidos, o que él pueda crear o controlar. Durante estos cuatro años se ve ampliada su colección de juegos electrónicos: brazo robótico, Lego Wedo 2.0, Sphero Edu y Sphero mini, Zowi, Arduino, placas solares, entre otros. El experto observa durante los cuatro cursos escolares al sujeto, destacando que desde pequeño no es capaz de dibujar sin salirse del contorno debido a la impulsividad y la falta de atención e impaciencia, sin embargo, a lo largo de estos cuatro años se observa cómo la robótica puede ayudarlo para superar estas dificultades. La robótica, a través del montaje del objeto, permite realizar figuras con piezas muy pequeñas y ha de ir realizando un ensamblaje que le permita posteriormente programarlas con el ordenador o *tablet* para que logre tener movimiento y sonido; en este caso, el sujeto sabe que necesita tener precisión en sus movimientos motrices y estar atento para realizar la actividad de manera adecuada, por lo que, a través de su interés por conseguir el objetivo de poner en marcha su medio electrónico, es capaz de lograr centrar su atención favoreciendo una mayor concentración. Por tanto, a través de su disfrute, se propicia una mayor autoestima y felicidad al conseguir el logro; además de poder exponer correctas explicaciones para que otro sujeto alcance también el objetivo. Es un sujeto autodidacta que, además, le apasiona enseñar y mostrar sus inquietudes. La robótica ha ayudado al sujeto a adquirir una caligrafía más perfecta (ha aprendido a contar los cuadritos del cuaderno, a coger adecuadamente el lápiz, a detenerse más en la realización del dibujo...). En las evaluaciones finales, en los cuatro cursos académicos que se han venido estudiando del sujeto, se puede comprobar cómo ha sido capaz de controlar más su impulsividad; mejora de la psicomotricidad y la motricidad; mejora de la direccionalidad del trazado; mejora del cálculo; mejora de la lectoescritura; mejora del trabajo con medios tecnológicos y los programas propuestos. En líneas generales, durante estos cuatro años, podemos exponer que es un niño que vive rodeado de la tecnología, le apasiona conocer nuevos medios tecnológicos y enseñarlos a los demás (es autodidacta y muestra sus conocimientos al resto de manera más avanzada a su edad debido a su motivación hacia la tecnología, en concreto, a la robótica); y en este caso, estos medios han permitido partir desde el interés del sujeto para poder ir minimizando el trastorno que presenta y poder ir construyendo un proceso de enseñanza-aprendizaje positivo y semejante a su desarrollo personal en la vida cotidiana. Destacamos a la robótica como apoyo fundamental en esta evolución del desarrollo integral del sujeto.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, mostramos imágenes de los juegos de robótica citados, así como la manipulación del sujeto con los mismos.

La triangulación entre estos tres instrumentos de medida permitió obtener una información amplia y concreta para dar respuesta, tanto al objetivo planteado en este estudio, como al planteamiento por el cual se originó.

Imagen 1. Montaje juego de robótica conectado a ordenador



Fuente: elaboración propia.

Imagen 2. Manipulación del sujeto con diferentes juguetes de robótica



Fuente: elaboración propia.

Imagen 3. Juegos de robótica



Fuente: elaboración propia.

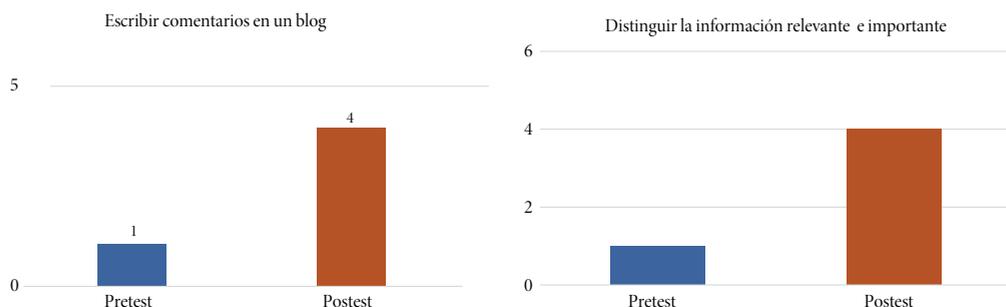
## DISCUSIÓN

Como expusimos, los datos se analizaron a partir de la triangulación de los datos obtenidos por las diferentes herramientas para contrastar las diferentes visiones.

El cuestionario se aplicó en dos momentos: el pretest cuando el sujeto estaba inscrito en segundo de educación primaria y el postest cuando el sujeto cursaba quinto curso. Esto permitió analizar en contraste los resultados de las dos aplicaciones y obtener, a través del

análisis estadístico, los datos reflejados en la Gráfica 1. Como puede verse, se abordan dos dimensiones, y de cada una de ellas se analiza una pregunta: “escribir comentarios en un *blog*” y “distinguir la información relevante e importante”. En las dos partes de la Gráfica 1 se comprueba la evolución entre el primer momento y el segundo; resalta la edad temprana del sujeto y su motivación hacia la robótica. Observamos cómo la tecnología funciona como elemento de apoyo capaz de potenciar la atención y concentración que

### Gráfica 1. Contraste pretest-postest



Fuente: elaboración propia.

le servirá tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en su vida cotidiana.

Con relación a los resultados de la entrevista, al igual que en las respuestas obtenidas del cuestionario se refleja la gran motivación que muestra el individuo hacia la robótica. La entrevista se desarrolló en todo momento a través de un diálogo fluido en el que el sujeto se expresó de manera libre y reconoció cómo a través de su propio interés y motivación pudo mejorar su trastorno. Hemos de considerar que, en los diversos ámbitos sociales (la escuela y la casa), las tecnologías se insertan como uno de los motores de cambio para evolucionar favorablemente por las ventajas que ofrecen. La enseñanza ha de estar encaminada hacia el futuro mercado laboral; en la entrevista pudo constatar que el sujeto relaciona su interés con su formación y su meta laboral, y vuelve a resaltar la temprana edad del sujeto. La manipulación con los juguetes electrónicos propicia un aprendizaje por descubrimiento y de modo creativo; supone el alcance del objetivo como un reto en cada actividad y no como un mero contenido memorístico; de ahí la importancia del contenido procedimental en la enseñanza.

En referencia a los resultados extraídos de la observación, se considera al contexto familiar como eje donde se educa el sujeto, puesto que es un hecho que se ubica de un entorno con aparatos tecnológicos a su alcance. Dicho factor podría ser pieza clave para su motivación por la robótica y para propiciar un aprendizaje donde él se siente protagonista y

en el cual trabaja, sin saberlo, la comprensión tecnológica.

Tras cotejar los resultados de los tres instrumentos podemos comprobar el avance del sujeto en todas sus facetas, además de que dicha evolución fue confirmada por el equipo de profesionales de su centro educativo y por el equipo de psicopedagogos que de manera externa al centro también lo tratan; es el caso, además, de su profesora de actividad extraescolar, quien resaltó la mejoría del sujeto en los últimos cursos tras el apoyo de la robótica. Como expusimos en anteriores apartados, todos los profesionales se comunican de manera directa con la familia y están estrechamente coordinados para trabajar de manera unísona en los diferentes contextos; esto también propicia un buen ambiente de trabajo y una mejora progresiva del sujeto.

Entre los cambios más significativos que se encontraron están: aumento de la capacidad de atención y concentración, aumento en la adquisición de la lateralidad, aumento en la disponibilidad hacia las tareas grupales, fomento de un aprendizaje cada vez más reflexivo y comprensivo, mayor autonomía para la construcción de su propio aprendizaje; y fomento de un aprendizaje dinámico, funcional, significativo y multidimensional que evolucionó en cada curso, así como aumento de la autoestima, ímpetu por superarse cada día, aumento de la capacidad memorística, sentimiento de felicidad, fomento de la formación permanente, claridad en sus preferencias y

gustos y enlace entre interés, formación y futuro desarrollo profesional.

A partir de los resultados de este estudio se pretende plantear que los medios tecnológicos, en concreto, la robótica, son recursos innovadores de apoyo que se pueden trabajar con todos los sujetos debido a su capacidad de adaptación; esto mismo hace posible que puedan ser insertados en el aula escolar para ayudar a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por este motivo, abogamos por una plena inserción de los medios tecnológicos en las aulas para que el alumno que se forma en la escuela pueda trasladar este aprendizaje a su plano personal. En esta línea, Arabit y Prendes (2020) mencionan que el currículo oficial de la etapa primaria establece que los alumnos deben desarrollar la competencia digital y la competencia tecnológica de forma transversal en todas las áreas de conocimiento. Adicionalmente, Roig *et al.* (2020: 194) sostienen que: “teniendo en cuenta que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, el uso de las TIC favorece que el alumnado relacione la materia con el mundo real y pueda participar de forma activa en su propio aprendizaje”.

Los datos que se obtuvieron en este estudio de caso confirman las ventajas de incluir los medios tecnológicos como recursos que favorecen el desarrollo integral del sujeto. En la línea del proyecto que sustenta nuestro trabajo, “Diagnóstico y formación del profesorado para la incorporación de las TIC en alumnado con diversidad funcional”, sostenemos que, por ser instrumentos lúdicos, los ordenadores y las *tablets*, cuando los usan los niños y las niñas, no distinguen si están jugando o trabajando con ellos, pero jueguen o trabajen, aprenden a utilizarlos para adquirir conocimientos nuevos, por lo que las escuelas han de disponer cada vez de más programas y aplicaciones pedagógicas de alta calidad para ofrecer a sus alumnos/as (Vega *et al.*, 2021).

## CONCLUSIONES

Este trabajo fue realizado con el apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación, en el marco del Programas Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad, en el proyecto “Formación del profesorado universitario en TIC como apoyo al alumnado con discapacidad” (PID2019-108230RB-I00). Nuestro estudio parte de este proyecto, puesto que se centra en mejorar la capacidad de atención del sujeto con TDA a través de la robótica, con lo cual se ve favorecido su proceso educativo y su desarrollo integral. En este sentido, se considera la necesidad de incluir a la tecnología educativa como elemento facilitador del aprendizaje y de la construcción del conocimiento. De acuerdo con Barrereiro-Collazo (2022), dado el incremento en el número de estudiantes con NEAE, una de las prioridades a nivel educativo es poder adoptar la mayor cantidad posible de actuaciones y prácticas en favor de la inclusión, y propiciar actividades dinámicas e innovadoras con acento en las tecnologías. En este sentido, las necesidades educativas individuales de cada alumno han de obtener una respuesta integral que asegure la igualdad de oportunidades y la equidad. Para ello, los profesionales deben de tener una base firme de conocimientos sobre las realidades educativas de los educandos y conocer las particularidades que pueden presentar para poder ofrecerles una enseñanza a su medida, acorde con sus características individuales, así como trabajar con una serie de pautas y estrategias adaptadas a ellos/ellas.

La inserción de medios tecnológicos en el aula tiene como objetivo principal facilitar el uso de estas herramientas por los estudiantes, desde su formulación en las distintas políticas educativas (Colás *et al.*, 2017). Para Cabero-Almenara *et al.* (2022), esta inserción de medios tecnológicos es indispensable, puesto que la sociedad requiere que las y los estudiantes adquieran en la escuela una adecuada

competencia digital, entendida como una necesidad básica e imprescindible hoy en día. En esta línea, Hervás-Gómez *et al.* (2021: 1636) plantean que:

...durante los últimos años hemos ido comprobando cómo va aumentando el interés por un tópico “Robótica” ... y es creciente el número de acciones y eventos robóticos que tienen lugar en la educación formal e informal e incluso en el profesorado universitario, como es el caso de la Universidad de Sevilla y su “Robotic-US: Robótica Educativa para la igualdad y la inclusión de la mujer en el movimiento Maker y STEAM”, por señalar un ejemplo reciente.

Para Cabero-Almenara *et al.* (2022), la investigación sobre diversidad funcional e interacción con las TIC, así como acerca de la competencia digital ha mostrado que se trata de un campo donde los medios tecnológicos desempeñan un papel de una enorme riqueza; es por ello que los profesionales de la educación no pueden permanecer al margen, especialmente en el mundo de la atención temprana y de las necesidades educativas específicas, ya que

su uso apropiado puede ser fundamental en la ayuda para el desarrollo de la infancia.

Al trasladar la teoría a la realidad, como es el estudio de caso planteado, comprobamos que la robótica aporta un cambio en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes, en los diferentes planos sociales en los que se desempeñan, y cada vez es más claro que podemos servirnos de su ayuda. Concluimos, como apunta Barreiro (2022), en que el camino para alcanzar la educación inclusiva está siendo largo y es mejorable; además de que las modificaciones que se han ido insertando han ido logrando que la educación se vuelva más equitativa y de mejor calidad. Por último, Fernández-Blázquez y Echeita (2021) señalan que:

...en el contexto social actual, la escuela ha de tomar posición. Desde su comprensión como educación inclusiva opta por situar en el horizonte valores propios de la democracia y la equidad, y apuesta por el desarrollo de un proyecto social transformador, desarrollando el proyecto inclusivo en los centros escolares. Se suma así al movimiento social que reconoce la igual dignidad de todas las personas (Fernández-Blázquez y Echeita, 2021: 80).

## REFERENCIAS

- ARABIT-García, Javier y M<sup>a</sup> Paz Prendes-Espinosa (2020), “Metodologías y tecnologías para enseñar STEM en educación primaria: análisis de necesidades”, *Revista de Medios y Educación*, núm. 57, pp. 107-128. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.04>
- BARREIRO, Alejandra (2022), “Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva”, *Enclaves del Pensamiento*, vol. 16, núm. 31, pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503>
- BIELZA, José (2018), “La robótica colaborativa”, *Automática e Instrumentación*, núm. 496, pp. 36-41, en: <https://www.automaticaeinstrumentacion.com/file/download/16915> (consulta: 17 de enero de 2022).
- CABERO-Almenara, Julio y Francisco Martínez (1995), *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=174711> (consulta: 17 de enero de 2022).
- CABERO-Almenara, Julio, Margarita Córdoba y José María Fernández-Batanero (2007), *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*, Padova (Italia), Eduforma.
- CABERO-Almenara, Julio, Juan Jesús Gutiérrez-Castillo, Francisco Guillén-Gámez y Alejandra Gaete Bravo (2022), “Competencias digitales de estudiantes técnico-profesionales: creación de un modelo causal desde un enfoque PLS-SEM”, *Campus Virtuales*, vol. 11, núm. 1, pp. 167-179. DOI: <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1008>
- CABERO-Almenara, Julio, Francisco Guillén-Gámez, Julio Ruiz-Palmero y Antonio Palacios-Rodríguez (2022), “Teachers’ Digital Competence to Assist Students with Functional Diversity: Identification of factors through

- logistic regression methods”, *British Journal of Educational Technology*, vol. 53, núm. 1, pp. 41-57. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13151>
- CERDA-Etchepare, Gamal, Carlos Pérez-Wilson, Estibaliz Aragón-Mendizabal y Noemí Serrano-Díaz (2022), “Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 86a, pp. 171-192. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>
- COLÁS-Bravo, Pilar, Jesús Conde-Jiménez y Salvador Reyes de Cózar (2017), “Competencias digitales del alumnado no universitario”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 7-20. DOI: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.1.7>
- CORRAL, M<sup>a</sup> José y M<sup>a</sup> Luz Cacheiro (2016), “Los recursos TIC y el ePortfolio como estrategia para la interacción didáctica en secundaria: estudio de caso”, *Revista de Humanidades*, núm. 28, pp. 115-138, en: <http://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/16496> (consulta: 25 de marzo de 2022).
- CUBEROS, María Ángeles y Marisel Vivas (2017), “Relación entre didáctica, gerencia y el uso educativo de las TIC”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27198>
- FELIÚ-Batlle, Vicente (2002), “Introducción a la robótica”, en José Andrés Somolinos Sánchez (coord.), *Avances en robótica y visión por computador*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-28.
- FERNÁNDEZ-Batanero, José M<sup>a</sup> (2014), “Medidas ordinarias de carácter curricular y organizativo”, *Evaluación e intervención didáctica para atender las necesidades específicas de apoyo educativo*, Madrid, Editorial Pirámide, pp. 125-160.
- FERNÁNDEZ-Batanero, José M<sup>a</sup> (2017), “Educación inclusiva: construyendo caminos para avanzar”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-3, en: <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia> (consulta: 3 de julio de 2022).
- FERNÁNDEZ-Blázquez, M<sup>a</sup> Luz y Gerardo Eheita (2021), “Desafíos sociales y educación inclusiva”, *Acción y Reflexión Educativa*, núm. 46, pp. 80-106. DOI: <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4>
- FERNÁNDEZ-Delgado, Lucía (2022), “Las TIC en el área de ciencias sociales: uso y opinión de los docentes de educación primaria”, *Universidad, Escuela y Sociedad*, núm. 12, pp. 56-72. DOI: <https://doi.org/10.30827/unes.i12.24013>
- FOLGUEIRAS, Pilar y Chenda Ramírez (2017), “Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje servicio”, *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 10, núm. 2, pp. 64-78. DOI: <https://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>
- GONZÁLEZ-Beltrán, Eva (2022), “Estrategia didáctica para el aprendizaje de la legislación informática con uso de la tecnología educativa”, *Revista Tecnológica-Educativa. Docentes 2.0*, vol. 15, núm. 1, pp. 75-79. DOI: <https://doi.org/10.37843/rted.v15i1.277>
- HEINEMANN (2009), “Técnicas de investigación: entrevista, encuesta y observación”, en: <https://es.slideshare.net/oscarcaceres9862/tecnicas-de-investigacion-entrevista-encuesta-y-observacin>. (consulta: 19 de enero de 2022).
- HERNÁNDEZ, Elizabeth (2010), “¿Por qué es la observación el instrumento por excelencia de la evaluación conductual?”, *Temas para la Educación*, núm. 11, en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7559.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2022).
- HERNÁNDEZ, Monserrat, Nuria Pastor, Javier Durán, Cristina Boix y Anna Sanz (2017), “Calidad de vida en niños con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH)”, *Revista Pediatría de Atención Primaria*, vol. 19, núm. 73, pp. 31-39, en: <https://pap.es/articulo/12485/calidad-de-vida-en-ninos-con-trastorno-por-deficit-de-atencion-con-o-sin-hiperactividad-tdah> (consulta: 20 de febrero de 2022).
- HERVÁS-Gómez, Carlos, M<sup>a</sup> Dolores Díaz-Noguera y Ana M<sup>a</sup> de la Calle (2021), “El valor de la robótica educativa en las prácticas educativas para las futuras docentes”, en Rosa M<sup>a</sup> Rabet y Carlos Hervás-Gómez (coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación*, Madrid, Dykinson, pp. 1635-1665.
- LLOPIS, Bernat (2017), “La robótica no tiene edad”, *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, núm. 301-302, pp. 54-57, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6227020> (consulta: 15 de marzo de 2022).
- MOLINA, Luis (2018), “Historia de la Robótica”, en: [www.profesormolina.com.ar](http://www.profesormolina.com.ar) [blog], en: <https://el.uy/doc/robotica/profesormolina.com.ar.%202017.%20Historia%20de%20la%20rob%C3%B3tica.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2022).

- ROIG-Vila, Rosabel, Facundo San Blas y Ángela Bufrom (2020), “Desarrollo del oído absoluto a través de las aplicaciones móviles”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 57, pp. 191-209. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.08>
- ROMERO, Manuel Francisco, Hugo Heredia y Ángel Ordóñez (2017), “Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso”, *@tic. Revista d’Innovació Educativa*, núm. 19, pp. 30-39, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6229344> (consulta: 15 de marzo de 2022).
- RUIZ-Brenes, M<sup>a</sup> Carmen y Víctor Manuel Hernández-Rivero (2018), “La incorporación y uso de las TIC en Educación Infantil. Un estudio sobre la infraestructura, la metodología didáctica y la formación del profesorado en Andalucía”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 52, pp. 81-96. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.06>
- RUIZ-Velasco, Enrique (2004), “La robótica pedagógica”, en Hugo Casanova Cardiel y Claudio Lozano Seijas (coords.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*, México, UNAM-IISUE/Universidad de Barcelona, pp. 117-148, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2867026> (consulta: 15 de marzo de 2022).
- SÁNCHEZ-Vera, M<sup>a</sup> del Mar y M<sup>a</sup> Paz Prendes Espinosa (2022), “Investigar en tecnología educativa: un viaje desde los medios hasta las TIC”, *Hallazgos*, vol. 19, núm. 37, pp. 1-30, en: <https://www.redalyc.org/journal/4138/413870064009/html/> (consulta: 15 de marzo de 2022).
- SILES, Carmen, Carlos Hervás, María Dolores Díaz y Pedro Román (2022), “Robótica educativa y necesidades educativas especiales en la Educación Infantil. Apps móviles en la formación de maestr@s”, *III Congreso Internacional de Innovación y Tecnología Educativa en Educación Infantil*, Sevilla, Universidad de Sevilla-Grupo de Investigación Didáctica, pp. 505-512, en: <https://idus.us.es/handle/11441/132513> (consulta: 16 de junio de 2022).
- VEGA, Ester M<sup>a</sup>, Juan Calmaestra y Rosario Ortega (2021), “Percepción docente del uso de las TIC en la educación inclusiva”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 62, pp. 235-268. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90323>

# La música como recurso educativo en la enseñanza de la historia y el patrimonio

Percepciones de futuros docentes de educación primaria

JOSÉ MANUEL HERNÁNDEZ-DE LA CRUZ\* | MARTA MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ\*\*  
SILVIA GARCÍA-CEBALLOS\*\*\* | PILAR RIVERO GRACIA\*\*\*\*

La música, como reflejo de una época, tiene la capacidad de expresar diferentes entornos sociales y culturales, pero ¿conocen los futuros docentes su valor en los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales? Para averiguarlo, se analiza la significación que el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de España le otorga a la música como recurso educativo para la enseñanza de la historia y el patrimonio. Los datos recopilados a través de un cuestionario revelan la importancia de la música en el ámbito educativo como recurso para la motivación y el desarrollo de emociones y valores identitarios según los futuros docentes. Los resultados permiten concluir que, aunque los estudiantes entienden la música como un recurso positivo en la enseñanza de la historia, consideran que no han recibido formación suficiente sobre su utilización, lo cual debe ser un punto de reflexión para los docentes universitarios encargados de su formación inicial.

*Music as a reflection of an era has the capacity to express different social and cultural environments. But how can future teachers learn about its value for teaching and learning about social sciences? To figure this out, we analyzed the significance assigned by students to music when working towards a degree in Primary Education Teaching in Spain as an educational resource for teaching about history and heritage. Data gathered through a questionnaire reveals the importance future teachers place on music in educational environments as a resource for motivation and development of emotions and identity values. Our results allow us to conclude that though our students understand music as a positive resource for teaching history, they believe they have not received enough training on its use. This should serve as a point of consideration for university professors in charge of their initial education.*

## Palabras clave

Enseñanza de la historia  
Recurso educativo  
Música  
Educación patrimonial  
Formación de maestros

## Keywords

Teaching history  
Educational resource  
Music  
Teaching heritage  
Teacher training

Recepción: 2 de diciembre de 2021 | Aceptación: 21 de septiembre de 2022

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60966>

- \* Profesor Ayudante Doctor de la Universidad de Zaragoza (España). Líneas de investigación: didáctica de la historia y el patrimonio; competencias clave; recursos educativos; contextos educativos. CE: [jmh@unizar.es](mailto:jmh@unizar.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8367-4497>
- \*\* Profesora Ayudante Doctora de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Líneas de investigación: educación patrimonial; evaluación de programas en materia de patrimonio cultural inmaterial; didáctica de la expresión musical; competencias profesionales del docente de música. CE: [marta.martinezr@uam.es](mailto:marta.martinezr@uam.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0675-7752>
- \*\*\* Profesora titular de la Universidad de Zaragoza (España). Líneas de investigación: educación patrimonial; evaluación de programas en materia de patrimonio; educación artística; didáctica de las ciencias sociales; educomunicación y desarrollo de competencias docentes. CE: [sgceballos@unizar.es](mailto:sgceballos@unizar.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7661-3001>
- \*\*\*\* Profesora titular de la Universidad de Zaragoza (España). Líneas de investigación: didáctica del patrimonio; aplicación de la tecnología a la didáctica de las ciencias sociales y su educomunicación; innovación educativa; educación histórica; desarrollo de competencias docentes. CE: [rivero@unizar.es](mailto:rivero@unizar.es) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6757-7598>

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

A lo largo de la historia, las diferentes culturas han dejado su huella a través de la música como forma de expresión. Este legado constituye un reflejo de esa realidad histórica y social que, como exponente del patrimonio material e inmaterial, resulta significativo en los procesos de comprensión de la historia. De lo anterior se deriva la necesidad de recuperar la música a través de su inclusión en la práctica pedagógica (Barrios, 2016). Autores como Orcina y Ferreira (2019), por ejemplo, la señalan como disciplina clave que debe considerarse en la reformulación del sistema educativo como medio de conocimiento y comprensión de valores culturales.

Diversas investigaciones han estudiado diferentes aristas de la enseñanza de las ciencias sociales: Pinto y Zarbato (2017) indagan sobre las concepciones que poseen los estudiantes hacia diversas huellas del patrimonio cultural de su entorno; Molina y Ortiz (2021) desarrollan un estudio sobre la conservación del patrimonio cultural en la formación del profesorado universitario; Barrios (2016) se enfoca en la aplicación educativa del patrimonio musical. Además, encontramos estudios como los de Fontal *et al.* (2021) en relación con las percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la educación artística en futuros profesores de educación primaria, así como los relacionados con los criterios que posee el alumnado de educación primaria e infantil sobre la enseñanza del patrimonio cultural en el contexto no formal de García *et al.* (2021); también el desarrollado por Fontal *et al.* (2020) con población civil sobre la percepción social del patrimonio y los efectuados por Gómez *et al.* (2017) en relación a la percepción que tienen los estudiantes de

magisterio sobre la enseñanza de la historia; las aportaciones realizadas por Lorenzo-Lledó y Roig-Vila (2017) al analizar el criterio de los estudiantes de Grado de Maestro sobre las potencialidades del cine como recurso didáctico; la investigación desarrollada por Montañares y Llancavil (2016) sobre el uso de las fuentes históricas en la formación inicial de profesores; y la realizada por Folch *et al.* (2019), en la que se analiza la percepción del profesorado sobre los cambios que se producen en los componentes didácticos tras la implementación de una propuesta multidisciplinar que relaciona las artes y las ciencias. Por último, y no menos importante, el estudio llevado a cabo por Zaldívar (2017) sobre la percepción de actitudes en estudiantes de la educación secundaria obligatoria (ESO) en relación con la poesía, su didáctica y la educación emocional.

A pesar de la existencia de algunos estudios tangenciales a nuestra línea de investigación, no se encuentran análisis sobre la percepción de estudiantes de magisterio en los que se integren recursos como la música para la enseñanza de la historia y el patrimonio que faciliten y refuercen procesos significativos de aprendizaje. El presente trabajo se realizó con la intención de llenar este vacío y abrir nuevas estrategias de enseñanza con el fin de conocer el valor que le confiere a la música el alumnado del Grado de Magisterio en Educación Primaria como recurso para la enseñanza de las ciencias sociales.

## POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DE LA MÚSICA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

La producción musical de cada periodo histórico supone un reflejo de su tiempo, de la sociedad y los valores que giran en torno a la

<sup>1</sup> Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-115288RB-I00: Competencias Digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. Ha sido realizada en el marco de una estancia de investigación de José Manuel Hernández de la Cruz en la Universidad Autónoma de Madrid bajo la tutela de Marta Martínez-Rodríguez y respaldada por el plan estratégico del grupo de investigación S50-20R: ARGOS, financiado por el Gobierno de Aragón (2020-2022).

obra (Piñeiro, 2004), además de ser considerada como vehículo para el desarrollo emocional: “un tipo de lenguaje encaminado a comunicar, evocar y reforzar diversas emociones” (Custodio y Cano, 2017: 1). Desde esta perspectiva, su valor y posibilidades educativas se refuerzan, ya que constituye una fuente para el tratamiento y desarrollo de competencias en los educandos (Campayo y Cabedo, 2016).

Las potencialidades educativas que ofrece la música no se limitan al ámbito motivacional, ya que ésta supone una fuente de conocimiento para la enseñanza de otras disciplinas; dado su carácter multidisciplinar, presenta especial significación para las ciencias sociales en tanto que puede contribuir al fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia (Gaona, 2020). En este sentido, Pellegrino y Dean (2012) analizan el uso de la música en la clase de historia y establecen tres intersecciones entre ambas disciplinas: consideran la música como una plataforma narrativa de ficción; como un artefacto construido conscientemente a través de la narrativa histórica en la canción; y como un artefacto construido inconscientemente. Esta última intersección ha contribuido a que los historiadores se inclinen hacia la historia cultural y la incorporen desde la década de 1970. A partir de esa década los historiadores comenzaron a abordar seriamente los problemas de la cultura y con este “giro cultural” aumentó la percepción de la utilidad de la música como parte de la narrativa histórica tradicional; por ejemplo, la narrativa política y la económica (Beal, 2008). En las décadas posteriores, muchos historiadores —y la mayoría de los autores de libros de texto de historia— han abierto un espacio para la música. Ésta no es únicamente un recurso que ayuda a involucrar al alumnado, sino que permite explorar las conexiones profundas que ha tenido con los eventos cívicos y sociales de la historia (McCarthy *et al.*, 2003).

Son numerosos los estudios que abordan el potencial educativo de la música desde di-

versos enfoques. Las contribuciones desarrolladas desde la psicología (Welch *et al.*, 2020), la neurociencia (Lepping *et al.*, 2016; Sammler y Elmer, 2020) o la pedagogía (Hewitt, 2009) otorgan cientificidad y confieren significación a la música como recurso educativo. Más específicamente, en el campo de la educación encontramos estudios como el de Jauset *et al.* (2017), quienes señalan que la música y su aprendizaje aportan beneficios cognitivos e incrementan la atención y la concentración. Para algunos autores como Gutiérrez (2016), la música permite desarrollar la creatividad, el control emocional y las habilidades sociales y, en este sentido, Salcedo (2016) señala que la música es generadora de habilidades y capacidades, además de contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes.

En relación con los procesos de aprendizaje, Tejada (2012) nos brinda algunas claves; señala que la música transmite mensajes que hacen alusión a cuestiones no inherentes a la propia música que evocan imágenes, emociones, ideas, entornos y acontecimientos. Jensen (2017) señala que la música trasciende las fronteras de la propia disciplina al contribuir en la innovación de la pedagogía universitaria; algo que, a modo de sinergia, trasciende en todos los niveles educativos, pues cabe esperar que la formación musical repercutirá encadenadamente en las futuras generaciones. Para Burnard *et al.* (2008) y Orcina y Ferreira (2019), la música puede crear entornos de aprendizaje y favorecer la inclusión social de grupos humanos, a lo que Guberman (2020) añade que puede ayudar al incremento de la interculturalidad del estudiantado. En comunión con esta idea, que dota a la música de un carácter identitario y contextual, Parejo *et al.* (2020), en su estudio realizado sobre la música como vehículo para la educación intercultural, plantean que, al reafirmarse como manifestación cultural, es susceptible de interpretarse como un elemento distintivo entre culturas y constatar su representatividad, diversidad y contextualización.

En suma, la utilización de la música para la enseñanza de las ciencias sociales facilita la comprensión y recreación de la propia disciplina por los contenidos que trasmite, las emociones que despierta y por ser el reflejo de un contexto, de una época y sus parámetros culturales, políticos, económicos y sociales que la definen (Gértrudix y Gértrudix, 2010). La potencialidad que ofrece a la enseñanza y, en específico, a las ciencias sociales, se sustenta en su valor como fuente de conocimiento. Al igual que las fuentes tradicionales (documentos gubernamentales, datos de investigación, discursos, fotografías, diarios, revistas; arquitectura y otras reliquias), que ayudan a interpretar la información de los estudios sociales, la música y el análisis de la misma pueden brindar a los maestros la oportunidad de involucrar a los estudiantes en los eventos y la figura del pasado, así como en los problemas sociales, cognitivos y cívicos relacionados con todos los aspectos sociales de cada época (Pellegrino y Dean, 2012). La música es capaz de representarnos y caracterizar una etapa de la historia; recrea hechos o acontecimientos ocurridos y nos aporta elementos subjetivos para conocerlos e interpretarlos.

La música siempre ha formado parte de los usos y funciones de las diferentes sociedades desde el inicio de la humanidad (Merriam, 2001); forma parte de los bienes culturales que han sido producidos por los pueblos a lo largo de la historia. Por ello, los procesos y las prácticas musicales que corresponden a un tiempo y lugar determinados se encuentran interconectados con sus valores (Tejada, 2012). En este sentido, Nettle (2003) estima que existe una relación entre los componentes de la música y la sociedad a la que pertenece.

La utilización del patrimonio cultural con fines educativos es un tema recurrente en la investigación educativa; autores como Fontal y Martínez-Rodríguez (2017) señalan que los estudios realizados en los últimos años han contribuido a crear un marco referencial para la disciplina, pero éste no trata específicamente el patrimonio musical. Sin

embargo, Martínez-Rodríguez (2021) señala que la música como expresión artística ocupa un papel relevante, pese a que, en España, no todas las autonomías apuestan por la misma representatividad de los contenidos referidos al patrimonio musical. No obstante, desde una visión más general, Fontal (2016) indica que en las últimas décadas la enseñanza del patrimonio ha sido significativa en las áreas de educación artística y ciencias sociales en la educación primaria. Esta afirmación revela la presencia e importancia que se le concede al legado cultural en este nivel educativo.

Al considerar el valor del legado cultural como fuente primaria de conocimiento y de desarrollo individual y colectivo que propicia la interpretación del mundo, su tiempo y espacio (Teixeira, 2006), la música, como parte de dicho legado, supone un componente esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia, es decir, se revela como recurso y fuente de conocimiento para el aprendizaje de esta disciplina.

## MÉTODO

El presente estudio centra su atención en valorar la significación que el profesorado en formación del Grado de Magisterio en Educación Primaria le otorga a la música como recurso educativo para la enseñanza de la historia y el patrimonio. De ahí se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el valor que los futuros docentes le confieren a la música como recurso educativo.
2. Evaluar el conocimiento y la formación que el alumnado considera tener sobre el empleo de la música como recurso educativo.
3. Valorar si el alumnado considera a la música como parte del patrimonio cultural y si es consciente de la necesidad de su conservación, socialización e inclusión en la práctica docente.

La investigación se sustenta en el método de análisis estadístico descriptivo. Se trata de un estudio de campo en el que se midieron dos variables: la música como recurso educativo para la enseñanza de la historia y el patrimonio; y la música como patrimonio cultural inmaterial de los pueblos, su conocimiento y socialización. El estudio se realizó a través de la implementación de un cuestionario y, aunque no se recoge en el presente estudio, tras la aplicación de éste se realizó un debate con los alumnos y alumnas a partir de sus respuestas para profundizar en sus percepciones respecto a las cuestiones planteadas. Los resultados obtenidos del debate —que se reflejaron en el cuaderno de campo— facilitaron la interpretación de los datos derivados del cuestionario y ayudaron a explicar las conclusiones de la investigación.

La muestra estuvo conformada por un grupo de 122 estudiantes de 4º año de formación del profesorado de la Universidad de Zaragoza (España), quienes manifestaron su consentimiento para responder un cuestionario en línea. La selección de la muestra utilizada fue intencional y no probabilística.

Como instrumento de recogida de información se diseñó un cuestionario en línea en el espacio de “Formularios de Google” compuesto por 19 ítems. La elaboración del cuestionario se nutrió de la revisión teórica planteada en el estado de la cuestión y sobre la base de las investigaciones que se relacionan directamente con las variables planteadas para el estudio. Al respecto, destacan las aportaciones de Martínez (2018) y Welch *et al.* (2020) sobre motivación y música; la de Sarfson (2020) con relación a la didáctica artístico-musical en la formación de maestros; y las de Carrillo y González-Moreno (2021), que abordan cuestiones sobre la motivación y el uso de estrategias formales e informales para el aprendizaje de la música en la educación superior. En relación con la educación y el patrimonio, se consideraron los aportes de Gil y Martín (2018) sobre la educación patrimonial como vía para valorar las manifestaciones artísticas del pasado y el de López (2016)

en relación con el empleo de canciones en la enseñanza de la historia económica, así como las aportaciones realizadas por Zapata y Pagès (2017) sobre el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales a través del empleo de canciones y los criterios ofrecidos por Piñeiro (2004) respecto a la música como fuente para el análisis histórico del siglo XX.

El instrumento para la recogida de información se sustenta en las aportaciones de Carbajo (2009) en su estudio sobre la autopercepción del docente de música de educación primaria; el desarrollado por Barrios (2016) en el proyecto de investigación pedagógica para la formación del profesorado sobre el legado del patrimonio musical; y la investigación de Addressi y Carugati (2010) relativa al conocimiento musical en la formación superior del profesorado. De igual modo, resultó pertinente la investigación sobre las percepciones de futuros docentes de educación primaria sobre el uso del patrimonio musical (Martínez-Rodríguez *et al.*, 2022) y el llevado a cabo por Fontal *et al.* (2020) sobre la percepción social del patrimonio.

El instrumento consta de 19 ítems de preguntas obligatorias y se construyó en tres bloques (ver Anexo). El primero de ellos responde a una escala ordinal tipo Likert, con cinco alternativas de respuestas, en la que 1 es el valor extremo inferior y 5 el extremo superior, de acuerdo con el planteamiento de cada pregunta. Esta sección estuvo conformada por 11 preguntas exploratorias sobre el conocimiento que poseen los estudiantes sobre las potencialidades de la música como recurso educativo, la relación de la música con la historia y la identidad cultural y, por último, la música como recurso educativo en la formación docente universitaria. El segundo bloque lo componen siete ítems de preguntas de respuestas dicotómicas (sí – no) que sirven de complemento del anterior formato de interrogantes en el que también se cuestiona el conocimiento sobre el patrimonio musical y la utilización de la música como recurso durante la formación docente. El tercero lo

integran preguntas de respuesta abierta para recoger opiniones de los participantes sobre sus perspectivas futuras en el uso de la música como recurso educativo para la enseñanza de la historia y el patrimonio.

El cuestionario se articuló en tres bloques temáticos con un total de 19 ítems. En la Tabla 1 se presenta la distribución de los ítems en cada uno de los bloques.

El instrumento fue previamente validado por juicio de expertos (McGartland *et al.*, 2003). Para su construcción, se utilizaron la equivalencia pragmática de los elementos incluidos y los objetivos; la claridad y adecuación de la redacción, la coherencia del discurso y el ajuste a la escala de respuesta. Los resultados de la validación demostraron que la concordancia entre los expertos fue aceptable ( $W=.742$ ;  $n=5$ ;  $p<.05$ ).

*Tabla 1. Ítems y correspondencia con bloques temáticos*

Ítems	Ítems	Bloques temáticos*
1	¿Te han hablado alguna vez del uso de la música para la enseñanza de la historia?	1
2	¿Consideras a la música como un recurso didáctico para la enseñanza de la historia y el patrimonio?	1
3	¿Consideras que la música es un recurso valorado en la enseñanza de la historia y el patrimonio?	1
4	¿Cómo valoras el uso de la música en la enseñanza de la historia y el patrimonio?	1
5	¿Consideras que la música guarda relación con el periodo social e histórico en el que se desarrolló?	1
6	¿En qué grado consideras que la música puede ayudar a la comprensión de la historia a través de sus melodías o letras?	1
7	¿En qué grado consideras a la música como un recurso educativo para la motivación en clases?	1
8	Valora en qué grado la música puede evocar etapas, acontecimientos y personajes históricos	1
9	¿Consideras que la música guarda relación con el periodo social e histórico en el que se desarrolló?	2
10	Valora en qué grado la periodización de la historia de la música guarda relación con la periodización de la historia	2
11	¿Es la música un recurso que nos permite establecer vínculos con un determinado territorio?	2
12	¿Consideras a la música como parte del patrimonio cultural?	2
13	¿Es la música un recurso patrimonial que debemos socializar y salvaguardar?	2
14	Señala la cantidad de temas del currículo de ciencias sociales en educación primaria que se pueden abordar a través de las fuentes musicales	3
15	Valora el grado de la formación que has recibido en los cursos universitarios anteriores para implementar la música como recurso en la enseñanza de la historia y el patrimonio	3
16	¿En algún momento de tu formación como docente los profesores de ciencias sociales de la facultad han empleado la música como recurso educativo?	3
17	¿En tus periodos de prácticas formativas has visto al tutor o la tutora emplear la música como recurso educativo en la enseñanza de las ciencias sociales?	3
18	¿En tus periodos de prácticas formativas has empleado la música como recurso educativo en la enseñanza de las ciencias sociales?	3
19	¿En tu futuro desempeño profesional emplearías la música como recurso educativo para la enseñanza de la historia y el patrimonio? Justifica la respuesta	3

\* Bloque 1: conocimiento y potencialidades de la música como recurso educativo; bloque 2: música, historia e identidad; bloque 3: la música como recurso educativo en la formación docente universitaria.

Fuente: elaboración propia.

Como resultado de sus criterios, se realizaron modificaciones con relación a la claridad y la coherencia con los objetivos del estudio y las variables de la investigación. Posteriormente, se realizó una prueba piloto para comprobar la validez del instrumento y para precisar si las preguntas eran adecuadas y comprensibles, y se encontraban bien formuladas. Para la obtención de los datos estadísticos los resultados fueron analizados a través del programa IBM SPSS Statistics 26.

En cuanto a la consistencia interna, se asumió el criterio de Barrios y Cosculluela (2013) sobre la fiabilidad aceptable del cuestionario entre 0.70 y 0.95. Para ello se realizó

una prueba de consistencia interna sobre los 18 ítems de respuesta cerrada en el que se obtuvo un resultado de alfa de Cronbach=.710, y una segunda prueba para los 11 ítems de escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta, en la que se obtuvo un resultado de alfa de Cronbach=.745.

## RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a través del análisis estadístico descriptivo de los 18 ítems de respuesta cerrada filtrados a través del IBM SPSS Statistics 26 (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

ITEM	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
1	0	2	1.65	.513	-.995	-.212
2	0	2	1.01	.157	2.002	39.092
3	1	5	1.98	.782	1.189	2.928
4	1	5	3.88	.958	-.609	-.240
5	0	5	4.43	.890	-1.740	3.990
6	0	5	4.13	.843	-1.349	3.911
7	2	5	4.66	.555	-1.716	3.659
8	0	5	4.43	.749	-2.085	8.796
9	2	5	4.27	.824	-.903	.081
10	1	5	3.81	.696	-.772	1.910
11	0	1	.99	.091	-11.045	122.000
12	1	1	1.00	.000		
13	0	1	.99	.091	-11.045	122.000
14	2	5	3.52	.955	-.245	-.889
15	2	5	4.16	.761	-.614	.003
16	1	2	1.64	.482	-.588	-1.683
17	1	5	2.61	.650	-.681	1.431
18	0	2	1.82	.464	-2.627	6.359
General	—	—	2.83	.532	.105	-1.468

Fuente: elaboración propia.

Con base en el orden de los ítems (i) destacaremos algunos datos que resultaron especialmente relevantes para el presente estudio.

Como podemos ver en el 13, aproximadamente 60 por ciento de las personas estimó poco valorada la música como recurso en la enseñanza

de la historia y el patrimonio ( $M=1.98$ ,  $DT=.782$ ), en contraposición al resultado i4, que refleja que 69.7 por ciento consideró como bueno o muy bueno el uso de la música en la enseñanza ( $M=3.88$ ,  $DT=.958$ ). En el i5 se obtuvo que 81.9 por ciento opina que existe una fuerte relación entre la música y el desarrollo de sentimientos y emociones ( $M=4.43$ ,  $DT=.890$ ). Por otra parte, estrechamente ligado a la disciplina, del i6 se obtuvo que 82.7 por ciento de los estudiantes evaluaron como alto o muy alto el grado en que la música puede ayudar a la comprensión de hechos y sucesos históricos a través de sus melodías o letras ( $M=4.13$ ,  $DT=.843$ ); mientras que en el i7, 97.6 por ciento coincide en el criterio de que es un recurso educativo para la motivación en clases ( $M=4.66$ ,  $DT=.555$ ) y en el i8, 91.8 por ciento reconoce que puede evocar etapas, acontecimientos y personajes históricos ( $M=4.43$ ,  $DT=.749$ ).

Así mismo, respecto de las respuestas al i9, para 47.5 por ciento de los encuestados la música guarda relación con el periodo social e histórico en el que se desarrolló y 35.2 por ciento manifestó que sí guarda esa relación, pero que las corrientes neoclásicas imitan estilos ( $M=4.27$ ,  $DT=.824$ ). Para el i10, 73.8 por ciento considera que la periodización de la historia de la música guarda relación con la periodización de la historia ( $M=3.81$ ,  $DT=.696$ ) y del i14 se extrae que el 57.3 por ciento señala que todos o casi todos los temas del currículo de ciencias sociales en educación primaria se pueden abordar a través de las fuentes musicales ( $M=3.52$ ,  $DT=.955$ ).

El 82.7 por ciento de los estudiantes señaló que la formación recibida en cursos universitarios anteriores respecto a utilizar la música como recurso para la enseñanza de la historia fue muy escasa ( $M=4.16$ ,  $DT=.761$ ). En cambio,

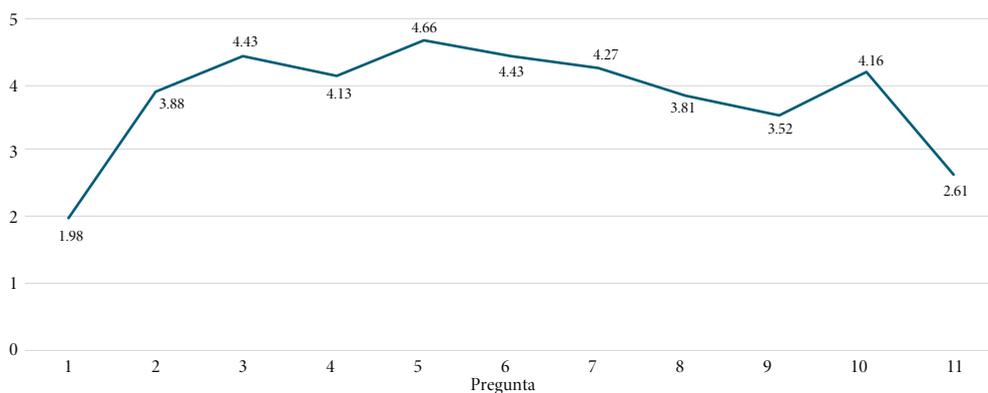
64.8 por ciento señala que alguna vez, en los periodos de prácticas formativas, vieron al tutor o la tutora emplear la música como recurso educativo en la enseñanza de las ciencias sociales ( $M=2.61$ ,  $DT=.650$ ). En consonancia con esto, 63.9 por ciento de los encuestados aseveraron que, en algún momento de su formación como docentes, los profesores de ciencias sociales de la facultad han empleado la música como recurso educativo. Para 36.1 por ciento de la muestra, el profesorado sí ha utilizado la música con fines didácticos durante su formación profesional.

Como aspecto negativo se constató que 56.2 por ciento del alumnado no ha utilizado la música durante sus prácticas y 66.4 por ciento coincide en que no le habían mencionado la posibilidad de usar la música como recurso para la enseñanza de la historia. Un resultado positivo a destacar es que 99.2 por ciento del alumnado estimó que la música permite establecer vínculos con un determinado territorio. Todos coincidieron en reconocer que es parte del patrimonio cultural y para el 99.2 por ciento es necesaria su socialización y salvaguarda.

En general, los resultados confirman (escala de Likert) que el alumnado considera como alta o muy alta la necesidad de implementar la música como recurso educativo para la enseñanza de la historia ( $M=2.83$ ,  $DT=.532$ ) y este aspecto arroja un promedio por encima de 3.5, aunque está poco valorada; en consecuencia, no se presenta como una alternativa en las prácticas que realizan (aquí es donde encontramos factores que disminuyen el promedio, por encontrarse por debajo de 3 puntos).

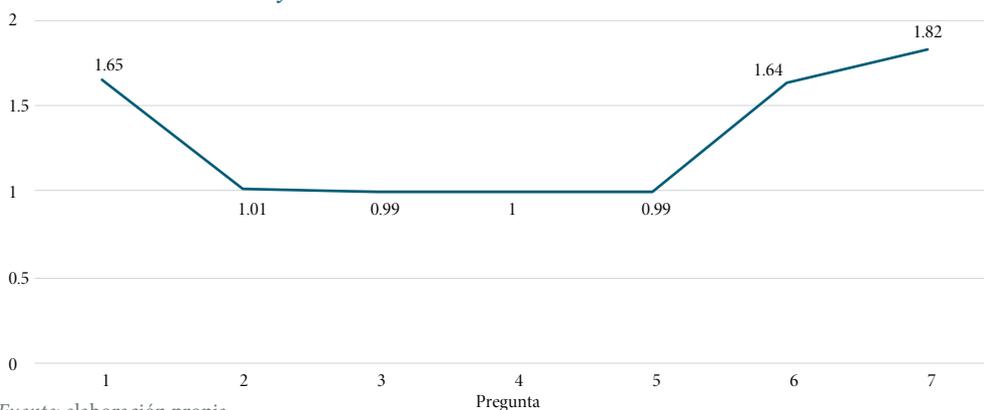
En la escala utilizada tipo Likert también se analizó la distribución de los ítems en el instrumento (Gráficas 1 y 2).

Gráfica 1. Media de los ítems de 5 alternativas



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Media de los ítems de 2 alternativas



Fuente: elaboración propia.

El resultado del análisis realizado para determinar el coeficiente de conexión o correlación entre los ítems se considera significativo en los niveles (0.01) y (0.02) (Tabla 3).

En los datos presentados se observa que las personas a las que no les han hablado del uso de la música para la enseñanza de la historia son quienes consideran que no es un recurso valorado en la enseñanza de la historia y el patrimonio ( $\rho = -.324^{**}$ ). También manifestaron que, en algún momento de su formación como docentes, sus profesores de ciencias sociales emplearon la música como recurso educativo ( $\rho = .317^{**}$ ). Los que opinan que la música es un recurso didáctico para la enseñanza de la historia también reconocen que es parte del patrimonio cultural ( $\rho = .241^{**}$ ). Para quienes la música es un recurso valorado en la

enseñanza de la historia y el patrimonio, sus profesores de ciencias sociales nunca han empleado la música como recurso educativo en su formación como docentes ( $\rho = -.388^{**}$ ).

Las personas que valoran de manera positiva el uso de la música en la enseñanza de la historia y el patrimonio reconocen que, además, puede ayudar a la comprensión de la historia a través de sus melodías o letras ( $\rho = .716^{**}$ ), es un recurso para la motivación en clases ( $\rho = .466^{**}$ ) y puede evocar etapas, acontecimientos y personajes históricos ( $\rho = .362^{**}$ ), ya que guarda relación con el periodo social e histórico en el que se desarrolló. Igualmente indicaron que casi todos los temas del currículo de ciencias sociales en educación primaria se pueden abordar a través de fuentes musicales ( $\rho = .224^*$ ). Y también señalaron que

Tabla 3. Matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13	14	15	16	17
1	1															
2	.036	1														
3	-.324*	.136	1													
4	-.005	-.048	.063	1												
5	.006	.034	-.097	-.016	1											
6	.050	-.071	-.009	.716**	-.020	1										
7	.074	-.063	-.032	.466**	-.092	.520**	1									
8	-.057	-.170	-.030	.362**	.023	.474**	.308**	1								
9	.051	-.017	.020	.587**	.044	.901**	.454**	.428**	1							
10	-.072	.241**	-.066	.138	.077	.197*	.263**	.251**	.147	1						
11	-.063	.005	-.002	-.107	.044	-.094	-.055	-.070	-.081	-.025	1					
13	.115	.005	-.002	-.012	.454**	.014	-.055	-.070	.030	.106	-.008	1				
14	.060	-.084	.056	.224*	-.042	.355**	.320**	.147	.322**	.125	-.045	.146	1			
15	.078	-.080	-.051	.695**	-.001	.948**	.536**	.506**	.908**	.274**	-.101	.019	.376**	1		
16	.317**	.148	-.388**	.243**	-.005	.219*	.254**	-.029	.185*	.140	-.068	-.068	.055	.267**	1	
17	.002	-.049	-.110	.134	-.122	.035	-.026	.042	-.047	-.147	-.055	-.055	-.038	-.042	.150	1
18	.009	.020	.037	.024	-.032	.061	.116	.057	.042	-.029	-.035	-.035	-.009	.080	.039	-.045

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas); \* la correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas); el ítem 12 no se puede calcular porque, como mínimo, una respuesta es constante.

Fuente: elaboración propia.

la formación que han recibido en los cursos universitarios anteriores para implementar la música como recurso en la enseñanza de la historia y el patrimonio ha sido baja o muy baja ( $\rho=.695^{**}$ ) y que, en algún momento de su formación como docentes, los profesores de ciencias sociales de la facultad emplearon la música como recurso educativo ( $\rho=.243^{**}$ ).

Para quienes consideran que existe relación entre la música y el desarrollo de sentimientos y emociones, es un recurso patrimonial que debemos socializar y salvaguardar ( $\rho=.454^{**}$ ). Los que refieren que la música puede ayudar a la comprensión de la historia a través de melodías o letras consideran en alto grado que es un recurso educativo para la motivación en clases ( $\rho=.520^{**}$ ); puede evocar etapas, acontecimientos y personajes históricos ( $\rho=.474^{**}$ ) y guarda relación con el periodo social e histórico en el que se desarrolló ( $\rho=.901^{**}$ ). En igual sentido, opinan que la periodización de la historia de la música

guarda una alta relación con la periodización de la historia ( $\rho=.197$ ) y que casi todos o todos los temas del currículo de ciencias sociales en educación primaria se pueden abordar a través de las fuentes musicales ( $\rho=.355^{**}$ ). Por último, manifestaron que la formación que han recibido en los cursos universitarios anteriores para implementar la música como recurso en la enseñanza de la historia y el patrimonio es muy baja o baja ( $\rho=.948^{**}$ ). Pese a ello, en su formación como docentes, los profesores de ciencias sociales emplearon la música como recurso educativo ( $\rho=.219^{*}$ ).

Aquellos que estiman en grado alto que la música es un recurso educativo para la motivación en clases coinciden en que ésta puede evocar etapas, acontecimientos y personajes históricos ( $\rho=.308^{**}$ ), que guarda relación con el periodo social e histórico en el que se desarrolló ( $\rho=.454^{**}$ ) y que la periodización de la historia de la música mantiene una alta relación con la periodización de la historia

( $p=.263^{**}$ ). A su vez, señalan que casi todos o todos los temas del currículo de ciencias sociales en educación primaria se pueden abordar a través de las fuentes musicales ( $p=.320^{**}$ ); además, coinciden en que la formación que han recibido en los cursos universitarios anteriores para implementar la música como recurso en la enseñanza es muy baja o baja ( $p=.536^{**}$ ) y que, en su formación como docentes, los profesores de ciencias sociales han empleado la música como recurso educativo ( $p=.254^*$ ).

Los que respondieron que la música puede evocar etapas, acontecimientos y personajes históricos, opinan que la música guarda relación con el periodo social e histórico en el que se desarrolló ( $p=.428^{**}$ ), la periodización de la historia de la música se vincula con la periodización de la historia ( $p=.251^{**}$ ) y la formación que han recibido en los cursos universitarios anteriores es muy baja o baja para implementar la música como recurso en la enseñanza ( $p=.506^{**}$ ).

Por otra parte, quienes expresaron que la música guarda relación con el periodo social e histórico en el que se desarrolló también consideran que todos o casi todos los temas del currículo de ciencias sociales en educación primaria se pueden abordar a través de las fuentes musicales ( $p=.322^{**}$ ). Pese a ello, y en consonancia con las anteriores correlaciones, la formación que han recibido anteriormente para implementar la música como recurso en la enseñanza de la historia y el patrimonio ha sido muy baja o baja ( $p=.908^{**}$ ) y durante su formación como docentes sus profesores de ciencias sociales han empleado la música como recurso educativo ( $p=.185^*$ ).

Al realizar la prueba Chi cuadrado ( $\chi^2$ ) se pudo observar que en la mayoría de las preguntas hay un comportamiento de independencia, por lo tanto, cada una evalúa aquello para lo que fue diseñada sin ser afectada por el resto de las variables. Sin embargo, se constató que las probabilidades de respuestas a cada ítem se producen con probabilidades iguales,

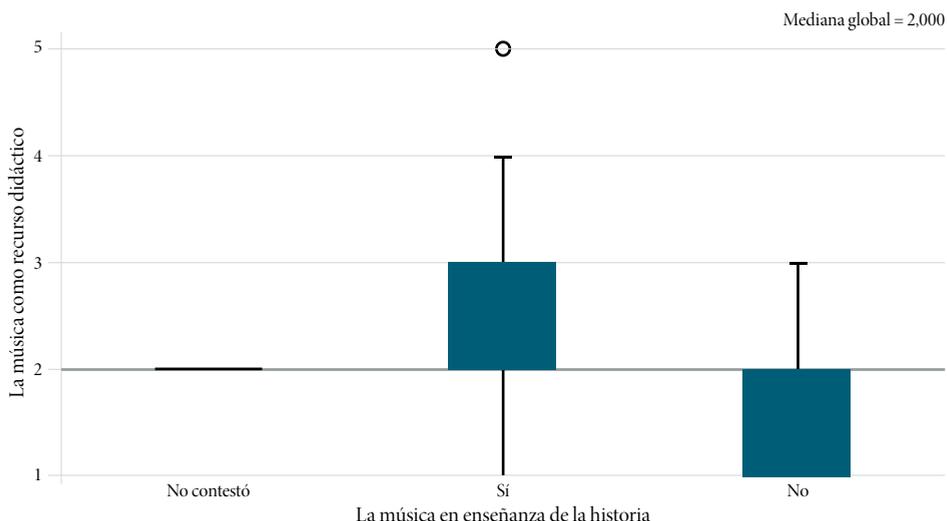
por lo que las diferencias observadas para la relación directa de dependencia no resultan significativas ( $\chi^2$ ,  $gl=16$ ,  $p=.05$ ).

En la mayoría de los casos los encuestados manifestaron (62.8 por ciento) que la música constituye un recurso educativo para la enseñanza de la historia y el patrimonio; que al ser empleada como manifestación de las diferentes fases de la historia permite que el alumnado asocie elementos históricos, acontecimientos y personajes históricos con la cultura y el patrimonio de los pueblos; y que son manifestaciones de formas de socializar y al mismo tiempo brindar sostenibilidad como bien patrimonial en cada contexto.

Por otra parte, el presente estudio destaca la comparación de aquellas personas que manifestaron que han recibido información en alguna ocasión sobre el uso de la música para la enseñanza de la historia (32 por ciento) con aquéllos a los que nunca les han hablado del uso de la música para ese fin (66.4 por ciento) en el contexto de su formación profesional inicial. En este caso, los que afirmaron que en sus prácticas no vieron al tutor o tutora emplear la música como recurso educativo en la enseñanza de ciencias sociales (27.9 por ciento) es menor que los que manifestaron lo contrario. El 85.2 por ciento de los encuestados manifestó que en sus periodos de prácticas formativas habría empleado la música como recurso educativo en la enseñanza de ciencias sociales.

Los resultados que se muestran en la Tabla 4 y la Gráfica 3 destacan que, para las personas que han recibido información sobre el uso de la música con fines didácticos, ésta es un recurso valorado en la enseñanza de la historia y el patrimonio. En sentido opuesto, los que no han recibido información la consideran como poco valorada ( $p=.050^*$ ). Lo anterior se obtiene con una mediana en cada pregunta, donde se encontró significación estadística en el ítem 3, es decir que la mediana ( $Md=2.00$ ), como se observa en la Gráfica 3.

### Gráfica 3. Prueba de medianas ítem 2 y 3. Significación estadística



Fuente: elaboración propia.

Las respuestas generadas sobre la valoración que los participantes en el estudio le otorgan al uso de la música en la enseñanza de la historia y el patrimonio son independientes de haber recibido o no información sobre la importancia de la música en el ámbito educativo. Sobre el grado en que consideran que la música puede ayudar a la comprensión de la historia a través de sus melodías o letras, la mayoría (82.7 por ciento) lo estiman como alto o muy alto, independientemente de haber recibido información al respecto. A los que se les ofreció información sobre el uso de la música, al igual que quienes no la recibieron, valoran en grado alto o muy alto (73.8 por ciento) que la periodización de la historia de la música guarda relación con la periodización de la historia, como característica complementaria a las opiniones generales del estudio de las etapas de desarrollo de la historia.

Lo anterior se puede ver en la valoración que el alumnado participante le brinda a la formación que ha recibido en cursos universitarios anteriores sobre las potencialidades de la música como recurso en la enseñanza de la historia y el patrimonio. Esto destaca tanto en el grupo que recibió información sobre el uso didáctico de la música como en quienes no han recibido ningún tipo de información

sobre su utilización como recurso didáctico. Con relación a lo anterior, el alumnado destaca la falta de motivación para incorporar la música en la programación y la falta de valoración en cuanto al ejercicio de la docencia.

### DISCUSIÓN

La música como exponente material e inmaterial del patrimonio es un recurso educativo que aporta significado y se constituye como una fuente de conocimiento para la enseñanza de la historia (Gaona, 2020). De ello se deriva la importancia del estudio realizado sobre la percepción del estudiantado de educación primaria de la Universidad de Zaragoza en relación con la utilización de la música como recurso educativo.

Los resultados obtenidos aportan datos favorables en relación con el objetivo específico número uno, que trata sobre el valor que los futuros docentes le confieren a la música como recurso educativo. Casi la totalidad de los encuestados reconoce la importancia que ésta posee, en consonancia con las manifestaciones de autores como Hewitt (2009); Jensen (2017); Lepping *et al.* (2016); Orcina y Ferreira (2019); Sammler y Elmer (2020) y Welch (2020).

Al respecto, es necesario destacar que los criterios emitidos por los futuros docentes se fundamentan en haber constatado, en la práctica, la capacidad que posee la música para evocar entornos y acontecimientos (Tejada, 2012). Como aspecto negativo —y en contraposición al resultado anterior— consideran que la música es un recurso poco valorado en la enseñanza de la historia a pesar de que brinda la oportunidad de involucrar a los estudiantes en los eventos y figuras del pasado (Pellegrino y Dean, 2012).

La mayoría de los futuros docentes reconoce como bueno el uso de la música en la práctica docente, opinión que se corresponde con los criterios aportados anteriormente en el estudio de Gértrudix y Gértrudix (2010) con relación a que la música refleja parámetros culturales políticos, económicos y sociales. Los entrevistados estimaron que la música mantiene un fuerte vínculo con el desarrollo de sentimientos y emociones, una posición que se sustenta en el criterio de Custodio y Cano (2017) y en los ofrecidos por Gutiérrez (2016) al referir que la música permite desarrollar la creatividad, el control emocional y las habilidades sociales. También se obtuvieron opiniones favorables con relación a las potencialidades de la música para la motivación en clases y el desarrollo de un aprendizaje significativo. Tesis en la que coincide Salcedo (2016) al considerar que la música es generadora de habilidades y capacidades, además de contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes, en consonancia con Martínez y Navarro (2020), quienes sostienen que la música contribuye al desarrollo de aprendizaje significativo.

Concerniente al grado de correspondencia entre la periodización de la historia de la música y la periodización de la historia, el alumnado concluyó que existe una estrecha relación entre ambas, que la música es representativa de un periodo histórico social y que su estudio e interpretación nos permite conocer la realidad sociocultural de la época en que fue creada, en línea con las apreciaciones de Piñero (2004) e Ibarra (2004), quienes consideran a la

música como un constructo social y cultural. Todo ello desde un enfoque historiográfico sociocultural de la música, aunque sin entrar en el debate cardinal de la historiografía artística en general y de la música en particular: el de la autonomía o no de la música.

En relación con el valor educativo que posee la música (Salcedo, 2016), planteado en el objetivo específico 2, concerniente al conocimiento y la formación que el alumnado considera tener sobre el empleo de la música como recurso educativo, la mayoría de los futuros docentes plantea que no ha recibido formación sobre su utilización en la enseñanza de la historia. Este aspecto es preocupante, ya que, si consideramos las directrices del Consejo de Europa (2005), en las que se concede gran importancia al patrimonio en la enseñanza y trasmisión del conocimiento histórico cultural, resulta necesario que los docentes universitarios encargados de la formación inicial de los futuros maestros de educación primaria emprendan acciones encaminadas a contrarrestar esta deficiencia. Los futuros maestros de primaria utilizarán la música como recurso educativo en las aulas sólo si conocen el valor y potencial educativo para la enseñanza de la historia como puente entre el pasado y el presente (Martínez-Rodríguez, 2021).

Los resultados obtenidos aportan datos favorables en relación con el objetivo específico 3, que se refiere a si el alumnado considera a la música como parte del patrimonio cultural y si es consciente de la necesidad de su conservación, socialización e inclusión en la práctica docente. Al respecto, la totalidad de los encuestados reconoce a la música como parte del patrimonio cultural y es consciente de la necesidad e importancia de su salvaguarda, socialización y patrimonialización y estima, todo lo cual incide de manera positiva en la conformación de las identidades (Gómez, 2012). Estos criterios se relacionan con los de Hormigos-Ruiz (2010), quien plantea que las funciones de la música se encuentran determinadas por la sociedad y que para comprenderla es necesario

conocer las causas y el contexto en que fue creada. Desde la dimensión identitaria del patrimonio asociado a esta manifestación cultural, podemos plantear que la música puede ser entendida como una necesidad y voluntad del ser humano de comunicar su mismidad (De Aguilera-Moyano *et al.*, 2010).

El estudio presenta limitaciones en relación con el tamaño muestral, ya que la selección de los participantes fue intencional en función de la accesibilidad de los investigadores. Esto significa que los datos obtenidos no pueden ser generalizables porque no aseguran una representatividad del conjunto del alumnado del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Además, los datos obtenidos fueron auto-informados y no fueron verificados independientemente.

## CONCLUSIONES

Por los resultados obtenidos en el estudio se estima que, a pesar de que el patrimonio cultural musical está incluido en varias de las disciplinas de la enseñanza primaria por su carácter multidisciplinar e integrador (Martínez-Rodríguez, 2021), así como por ser un recurso eficaz para la enseñanza de las ciencias sociales, para Hewitt (2009), Jensen (2017), Leping *et al.* (2016), Martínez y Navarro (2020), Orcina y Ferreira (2019) y Salcedo (2016) su uso en las aulas no es común. El encuentro entre las diferentes disciplinas permite que se articulen relaciones y procesos de comunicación e interconexión, de lo que deriva la importancia de la utilización de la música como recurso educativo en la enseñanza de otras áreas.

Para lograr que el patrimonio cultural musical se entienda como una herramienta para el resto de las disciplinas que articulen relaciones y procesos de comunicación con otras áreas, es necesario que los docentes se

sientan familiarizados y competentes para ello. Por tanto, desde la formación inicial universitaria se ha de fomentar una educación patrimonial para lograr que ésta se traslade a las aulas de primaria. Estas razones se sustentan en la opinión de diversos autores (Fontal *et al.*, 2017) que afirman que no existe una correspondencia entre los contenidos patrimoniales en los currículos de educación primaria en España con los contenidos que se incluyen en los grados universitarios de magisterio para esta etapa educativa. Si bien es necesaria su inclusión en las etapas educativas iniciales, resulta perentorio formar y fomentar en los futuros docentes el conocimiento del patrimonio y demostrar las posibilidades que ofrece para la enseñanza.

En la misma línea, la ausencia de una formación docente de carácter multidisciplinar e interdisciplinar que garantice y promueva la enseñanza con, desde y hacia el patrimonio, es una de las deficiencias detectadas en el estudio. La música, como parte esencial del legado cultural, es portadora de un alto contenido axiológico e identitario, participa en la construcción de la realidad social y le aporta sentido y significado. De lo anterior se deriva la importancia de fomentar su incorporación al aula como una de las vías para garantizar su salvaguarda.

El estudio revela un elevado interés y una buena disposición por parte de los futuros docentes para emplear la música en el contexto de su ejercicio profesional, así como de vincularla con la enseñanza de la historia; pero también se pone de manifiesto la dificultad para hacerlo ante la ausencia de conocimientos relacionados con el empleo de la música como recurso educativo. Esto subraya la necesidad de trazar estrategias que garanticen que los futuros maestros puedan realmente utilizar la música como un elemento relevante en la enseñanza de la historia y del patrimonio.

## REFERENCIAS

- ADDESSI, Anna Rita y Felice Carugati (2010), "Representaciones sociales del 'niño musical': una investigación empírica sobre el conocimiento musical implícito en la formación superior del profesorado", *Investigación en Educación Musical*, vol. 12, núm. 3, pp. 311-330. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.505645>
- BARRIOS, Pilar (2016), "Legado cultural y patrimonio musical compartido: pasado, presente y futuro de un proyecto de investigación musicológica y pedagógica para docentes en formación", *Investigación en Educación Musical*, vol. 18, núm. 4, pp. 376-386. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1240157>
- BARRIOS, Maite y Antoni Coscolluela (2013), "Fiabilidad", en Julio Meneses (coord.), *Psicometría*, Barcelona, UOC, pp. 75140, en: [https://www.researchgate.net/profile/Julio-Meneses-2/publication/293121344\\_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Julio-Meneses-2/publication/293121344_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf) (consulta: 13 de septiembre de 2021).
- BEAL, Amy (2008), "Music and Politics in the Classroom: Politics and protest in American musical history", *Music and Politics*, vol. 2, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.3998/mp.9460447.0002.103>
- BURNARD, Pamela, Steve Dillon, Gabriel Rusinek y Eva Sæther (2008), "Pedagogías inclusivas en la educación musical: un estudio comparativo de las perspectivas de los profesores de música de cuatro países", *Revista Internacional de Educación Musical*, vol. 26, núm. 2, pp. 109-126. DOI: <https://doi.org/10.1177/0255761407088489>
- CAMPAYO, Emilia Ángeles y Alberto Cabedo (2016), "Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical", *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 13, pp. 124-139. DOI: <https://doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- CARBAJO, Concepción (2009), *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*, Tesis Doctoral, Murcia, Universidad de Murcia, en: <http://hdl.handle.net/10201/12493> (consulta: 22 de septiembre de 2021).
- CARRILLO, Rubén y Patricia Adelaida González-Moreno (2021), "Perfiles de aprendizaje musical formal e informal en educación superior", *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 18, pp. 153-165. DOI: <https://doi.org/10.5209/reciem.67923>
- Consejo de Europa (2005), *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* (Faro, 27.X.2005), Council of Europe Treaty Series (CETS) No. 199, en: <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/199.htm> (consulta: 13 de septiembre de 2021).
- CUSTODIO, Nilton y María Cano-Campos (2017), "Efectos de la música sobre las funciones cognitivas", *Revista de Neuro-psiquiatría*, vol. 80, núm. 1, pp. 60-69. DOI: <https://doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>
- DE AGUILERA-Moyano, Miguel, Joan Adell-Pitarch y Ellis Borges-Rey (2010), "Apropiaciones imaginativas de la música en los nuevos escenarios comunicativos", *Comunicar*, vol. 17, núm. 34, pp. 35-44. DOI: <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-03>
- FOLCH, Carmina, Reina Capdevila y Montserrat Prat (2019), "Percepción del profesorado sobre una experiencia multidisciplinar: arte y ciencias en un grado de educación", *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 1, pp. 38-56. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- FONTAL, Olaia (2016), "El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 28, núm. 1, pp. 105-120. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2016.v28.n1.47683](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683)
- FONTAL, Olaia y Marta Martínez-Rodríguez (2017), "Evaluación de programas educativos sobre patrimonio cultural inmaterial", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 4, pp. 69-89. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-0705201700400004>
- FONTAL, Olaia, Marta Martínez-Rodríguez y Jesús Cepeda (2020), "La significación social del patrimonio: análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid", *Aula Abierta*, vol. 49, núm. 1, pp. 17-24. DOI: <https://doi.org/10.17811/rife.49.1.2020.17-24>
- FONTAL, Olaia, Marta Martínez-Rodríguez, Tania Ballesteros y Jesús Cepeda (2021), "Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística: un estudio con futuros profesores de educación primaria", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 35, núm. 96, pp. 67-86. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91269>
- FONTAL, Olaia, Alex Ibáñez-Etxeberria, Marta Martínez-Rodríguez y Pilar Rivero (2017), "El patrimonio como contenido en la etapa de primaria: del currículum a la formación de maestros", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 2, pp. 79-94. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- GAONA, María Fernanda (2020), *La música como estrategia pedagógica para facilitar la enseñanza de las ciencias sociales*, Tesis Doctoral,

- Universidad de La Costa CUC, Barranquilla (Colombia), en: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6421> (consulta: 15 de septiembre de 2021).
- GARCÍA, Bienvenida, Josefina Lozano y Mari Carmen Cerezo (2021), “Educación intercultural-inclusiva desde el patrimonio cultural: la voz del alumnado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 3, pp. 185-201. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.456421>
- GÉRTRUDIX-Barrio, Manuel y Felipe Gétrudix-Barrio (2010), “La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza”, *Comunicar*, vol. 17, núm. 34, pp. 99-107. DOI: <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-10>
- GIL, Nuria y Carolina Martín (2018), “Desencadenando emociones para construir competencias sociales en la educación patrimonial y artística”, en Ana Isabel y Jorge Ortuño (eds.), *Pensando el patrimonio: usos y recursos en el ámbito educativo*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 83-96. DOI: <https://doi.org/10.6018/edutim.2649>
- GÓMEZ, Carmen (2012), “Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo”, *Educación Artística. Revista de Investigación*, núm. 2, pp. 108-112, en: <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2511> (consulta: 20 de octubre de 2021).
- GÓMEZ, Cosme, Raimundo Rodríguez y Ana Belén Rodríguez (2017), “Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 1, pp. 237-250. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- GUBERMAN, Daniel (2020), “Teaching Intercultural Competence through Heavy Metal Music”, *Arts & Humanities in Higher Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 115-132. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022220903403>
- GUTIÉRREZ, Ana María (2016), “La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje”, *International Journal for 21st Century Education*, vol. 3, núm. 1, pp. 15-24, en: <http://hdl.handle.net/10396/17500> (consulta: 6 de octubre de 2021).
- HEWITT, Allan (2009), “Musical Styles as Communities of Practice Challenges for Learning, Teaching and Assessment of Music in Higher Education”, *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 8, núm. 3, pp. 329-337. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022209339956>
- HORMIGOS-Ruiz, Jaime (2010), “Music Distribution in the Consumer Society: The creation of cultural identities through sound”, *Comunicar*, vol. 17, núm. 34, pp. 91-98. DOI: <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-09>
- IBARRA, Hernán (2004), “La construcción social y cultural de la música. Comentarios al Dossier de Íconos 18”, *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, pp. 80-86, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50901910> (consulta: 18 de agosto de 2021).
- JAUSET, Jordi Ángel, Irene Martínez y Elena Añaños (2017), “Aprendizaje y educación musical: aportaciones desde la neurociencia”, *Cultura y Educación*, vol. 29, núm. 4, pp. 833-847. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1370817>
- JENSEN, Julien (2017), “Music, Social Learning and Senses in University Pedagogy: An intersection between art and academe”, *Arts & Humanities in Higher Education*, vol. 18, núm. 4, pp. 311-328. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022217732944>
- LEPPING, Rebeca, Ruth Atchley, Evangelia Chryssikou, Laura Martin, Alicia Clair, Rick Ingram, W. Kyle Simmons y Cary R. Savage (2016), “Neural Processing of Emotional Musical and Nonmusical Stimuli in Depression”, *Plos One*, vol. 11, núm. 6. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156859>
- LÓPEZ, Misael Arturo (2016), *El uso de las canciones como recurso en la enseñanza de Historia Económica Contemporánea*, Madrid, Asociación Española de Historia Económica, en: <https://www.aehe.es/santander-2016/misael-arturo-lopez-zapico/> (consulta: 25 de septiembre de 2021).
- LORENZO-Lledó, Alejandro y Rosabel Roig-Vila (2017), “El cine como recurso didáctico: percepciones de los estudiantes del grado de Maestro”, en Rosabel Roig-Vila (ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, Barcelona, Octaedro, pp. 305-313, en: <http://hdl.handle.net/10045/71134> (consulta: 25 de septiembre de 2021).
- MCCARTHY, Camero, Michel Gardina, Susan Harewood y Jin Kyung Park (2003), “Afterword: Contesting Culture: Identity and curriculum dilemmas in the age of globalization, postcolonialism, and multiplicity”, *Harvard Educational Review*, vol. 73, núm. 3, pp. 449-465. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.73.3.77873k171055140>
- MARTÍNEZ, Irene (2018), “Motivación y emoción en música. Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa”, *ARTSEDUCA. Revista Electrónica de Educación en las Artes*, núm. 19, pp. 62-83, en: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/182705> (consulta: 5 de octubre de 2021).
- MARTÍNEZ, María Fuensanta y Sara Navarro (2020), “La enseñanza de la música a través del aprendizaje basado en proyectos: estudio de caso en el Instituto de Educación Secundaria ‘Sa Blanca Dona’ en Ibiza”, *ARTSEDUCA. Revista Electrónica de Educación en las Artes*, núm. 27, pp. 54-71, en: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/193420> (consulta: 28 de octubre de 2021).

- MARTÍNEZ-Rodríguez, Marta (2021), “El patrimonio a través de la educación musical: tratamiento y enfoque en el currículo de educación primaria”, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 18, pp. 27-37. DOI: <https://doi.org/10.5209/riecim.68682>
- MARTÍNEZ-Rodríguez, Marta, José Manuel Hernández, Borja Aso y Carlos Ciriza (2022), “Musical Heritage as a Means of Sustainable Development: Perceptions in students studying for a degree in primary education”, *Sustainability*, vol. 14, núm. 10. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14106138>
- MCGARTLAND, Doris, Marla Berg, Susan Tebb, E. Suzanne Lee y Shannon Rauch (2003), “Objectifying Content Validity: Conducting a content validity study in social work research”, *Social Work Research*, vol. 27, núm. 2, pp. 94-104, en: <https://www.researchgate.net/publication/265086559> (consulta: 27 de octubre de 2021).
- MERRIAM, Alan (2001), “Usos y funciones”, en Francisco Cruces (coord.), *Las culturas musicales*, Madrid, Trotta, pp. 275-296.
- MOLINA, María Pilar y Raimundo Ortiz (2021), “Educación sostenible y conservación del patrimonio cultural en la formación del profesorado universitario”, *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 1, pp. 207-216. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100207>
- MONTANARES, Elizabeth y Daniel Rodrigo Llacavil (2016), “Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 8, núm. 17, pp. 85-98. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.uhfh>
- NETTL, Bruno (2003), “Reflexiones sobre el siglo XX: el estudio de los “otros” y de nosotros como etnomusicólogos”, *Trans. Revista Transcultural de Música*, núm. 7, pp. 1-23, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200706> (consulta: 25 de septiembre de 2021).
- ORCINA, Gustau y Marco Ferreira (2019), “La didáctica de la expresión musical y la inclusión: un estudio mixto realizado con estudiantes de grado de maestro sobre la importancia de la música en la Educación Primaria”, *ARTS-EDUCA. Revista Electrónica de Educación en las Artes*, núm. 25, pp. 23-39, en: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186370> (consulta: 7 de octubre de 2021).
- PAREJO, José Luis, Inés María Monreal-Guerrero y María Eugenia Acosta-Fuente (2020), “La música como vehículo para la educación intercultural en infantil: un estudio de caso”, *ARTS-EDUCA. Revista Electrónica de Educación en las Artes*, núm. 26, pp. 30-45, en: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/188797> (consulta: 17 de septiembre de 2021).
- PELLEGRINO, Anthony y Christopher Dean Lee (2012), *Let the Music Play! Harnessing the power of music for history and social studies classrooms (Hc) (Teaching & Learning Social Studies)*, Charlotte (USA), Information Age Publishing.
- PINTO, Helena y Jaqueline Zarbato (2017), “Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de educación patrimonial en Portugal y Brasil”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 43, núm. 4, pp. 203-227. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- PIÑEIRO, Joaquín (2004), “La música como fuente para el análisis histórico del siglo XX”, *Historia Actual Online*, núm. 5, pp. 155-169, en: <https://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/70> (consulta: 22 de octubre de 2021).
- SALCEDO, Beania (2016), “Importancia de la música como recurso en el aprendizaje escolar”, *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, vol. 3, núm. 6, en: <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/642> (consulta: 13 de septiembre de 2021).
- SAMMLER, Daniela y Stefan Elmer (2020), “Advances in the Neurocognition of Music and Language”, *Brain Sciences*, vol. 10, núm. 8, pp. 509. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci10080509>
- SARFSON, Susana (2020), “Una mirada integradora de las artes en la didáctica del patrimonio artístico y musical (formación de maestros)”, *ARTSEUCA*, núm. 25, pp. 140-156, en: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186363> (consulta: 19 de octubre de 2021).
- TEIXEIRA, Simonne (2006), “Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 32, núm. 2, pp. 133-145. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- TEJADA, Jesús (2012), “Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje”, *Educación XXI*, vol. 7, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.0.7.327>
- WELCH, Graham, Michele Biasutti, Jennifer MacRitchie, Gary McPherson y Evangelos Himonides (2020), “Editorial: El impacto de la música en el desarrollo humano y el bienestar”, *Frontiers in Psychology*, vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01246>
- ZALDÍVAR, Raquel (2017), “Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 29, pp. 259-277. DOI: <https://doi.org/10.5209/DIDA.57142>
- ZAPATA, Iván y Joan Pagès (2017), “Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación”, *Clio & Asociados. La historia enseñada*, núm. 24, pp. 83-89. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6845>

Con la realización de esta encuesta pretendemos conocer el criterio que el estudiantado de F.P. tiene sobre la utilización de la música como recurso educativo para la enseñanza de la historia y el patrio. Para ello necesitamos de vuestra colaboración.

Es una encuesta dirigida al alumnado de formación del profesorado del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

La participación es voluntaria y anónima, por lo que pueden dejar de contestar el cuestionario sin dar explicaciones y sin que suponga consecuencia alguna. Se garantiza el anonimato de la respuesta, que no se registra ningún dato de trazabilidad y que se cumple

con los requisitos exigidos por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de protección de datos y garantía de los derechos digitales. Si desea puede ampliar la información a través del siguiente enlace:

<https://www.boe.es/boe/dias/2018/12/06/pdfs/BOE-A-2018-16673.pdf>

Tenga presente que al cumplimentar de manera parcial o total el cuestionario implica aceptar los términos y condiciones del mismo.

Si desea profundizar en las particularidades del estudio, podrá enviar correo a [jmh@unizar.es](mailto:jmh@unizar.es) o al [marta.martinezr@uam.es](mailto:marta.martinezr@uam.es)

### Cuestionario

1. ¿Te han hablado alguna vez del uso de la música para la enseñanza de la historia?

Opción 1 Sí

Opción 2 No

2. ¿Consideras a la música como un recurso didáctico para la enseñanza de la historia y el patrimonio?

Opción 1 Sí

Opción 2 No

3. ¿Consideras que la música es un recurso valorado en la enseñanza de la historia y el patrimonio? Expón tu criterio en una escala del 1 al 5, donde 1=nada valorada; 2=poco valorada; 3=no lo tengo claro; 4=valorada; 5=muy valorada

Opción 1 Nada valorada

Opción 2 Poco valorada

Opción 3 No lo tengo claro

Opción 4 Valorada

Opción 5 Muy valorada

4. ¿Cómo valoras el uso de la música en la enseñanza de la historia y el patrimonio? Expón tu criterio en una escala del 1 al 5, donde 1=muy malo; 2=malo; 3=no lo tengo claro; 4=bueno; 5=muy bueno

Opción 1 Muy malo

Opción 2 Malo

Opción 3 No lo tengo claro

Opción 4 Bueno

Opción 5 Muy bueno

5. Valora en qué grado consideras que existe una relación entre la música y el desarrollo de sentimientos y emociones. Expón tu criterio en una escala del 1 al 5, donde 1=muy débil; 2=débil; 3=no lo tengo claro; 4=fuerte; 5=muy fuerte

Opción 1 Muy débil

Opción 2 Débil

Opción 3 No lo tengo claro

Opción 4 Fuerte

Opción 5 Muy fuerte

6. ¿En qué grado consideras que la música puede ayudar a la comprensión de la historia a través de sus melodías o letras? Expón tu criterio en una escala del 1 al 5, donde 1=muy bajo; 2=bajo; 3=no lo tengo claro; 4=alto; 5=muy alto

- Opción 1                      Muy bajo
- Opción 2                      Bajo
- Opción 3                      No lo tengo claro
- Opción 4                      Alto
- Opción 5                      Muy alto

7. ¿En qué grado consideras a la música como un recurso educativo para la motivación en clases? Manifiesta tu criterio en una escala del 1 al 5, donde 1=muy bajo; 2=bajo; 3=no lo tengo claro; 4=alto; 5=muy alto

- Opción 1                      Muy bajo
- Opción 2                      Bajo
- Opción 3                      No lo tengo claro
- Opción 4                      Alto
- Opción 5                      Muy alto

8. Valora en qué grado la música puede evocar etapas, acontecimientos y personajes históricos. Manifiesta el criterio en una escala del 1 al 5, donde 1=muy bajo; 2=bajo; 3=no lo tengo claro; 4=alto; 5=muy alto

- Opción 1                      Muy bajo
- Opción 2                      Bajo
- Opción 3                      No lo tengo claro
- Opción 4                      Alto
- Opción 5                      Muy alto

9. ¿Consideras que la música guarda relación con el periodo social e histórico en el que se desarrolló?

- Opción 1                      Sí
- Opción 2                      No

10. ¿Valora en qué grado la periodización de la historia de la música guarda relación con la periodización de la historia? Manifiesta tu criterio en una escala del 1 al 5, donde 1=muy bajo; 2=bajo; 3=no lo tengo claro; 4=alto; 5=muy alto

- Opción 1                      Muy bajo
- Opción 2                      Bajo
- Opción 3                      No lo tengo claro
- Opción 4                      Alto
- Opción 5                      Muy alto

11. ¿Es la música un recurso que nos permite establecer vínculos con un determinado territorio?

- Opción 1                      Sí
- Opción 2                      No

12. ¿Consideras a la música como parte del patrimonio cultural?

- Opción 1                      Sí
- Opción 2                      No

13. ¿Es la música un recurso patrimonial que debemos socializar y salvaguardar?

- Opción 1                      Sí
- Opción 2                      No

14. Señala la cantidad de temas del currículo de ciencias sociales en Educación Primaria que se pueden abordar a través de las fuentes musicales. Expón tu criterio en una escala del 1 al 5, donde 1=ninguno; 2= alguno; 3=no lo tengo claro; 4=casi todos; 5=todos

- Opción 1                      Ninguno
- Opción 2                      Alguno
- Opción 3                      No lo tengo claro
- Opción 4                      Casi todos
- Opción 5                      Todos

15. Valora el grado de la formación que has recibido en los cursos universitarios anteriores para implementar la música como recurso en la enseñanza de la historia y el patrimonio. Expón tu criterio en una escala del 1 al 5, donde 1=muy bajo; 2=bajo; 3=no lo tengo claro; 4=alto; 5=muy alto

- Opción 1                      Muy bajo
- Opción 2                      Bajo
- Opción 3                      No lo tengo claro
- Opción 4                      Alto
- Opción 5                      Muy alto

16. ¿En algún momento de tu formación como docente los profesores de ciencias sociales de la facultad han empleado la música como recurso educativo?

- Opción 1                      Sí
- Opción 2                      No

17. ¿En tus periodos de prácticas formativas has visto al tutor o la tutora emplear la música como recurso educativo en la enseñanza de las ciencias sociales?

- Opción 1                      Sí
- Opción 2                      Alguna vez
- Opción 3                      No

18. ¿En tus periodos de prácticas formativas has empleado la música como recurso educativo en la enseñanza de las ciencias sociales?

Opción 1                      Sí

Opción 2                      No

19. ¿En tu futuro desempeño profesional emplearías la música como recurso educativo para la enseñanza de la historia y el patrimonio? Justifica tu respuesta

---

---

---

---



H O R I Z O N T E S



[horizontes]

# El cine en la escuela

Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo

CAMILO BÁCARES JARA\*

El cine ha sido un protagonista intermitente y secundario en la escuela. Desde su invención fue utilizado para ilustrar, documentar y pensar lo curricular a través de las imágenes. Aun así, con igual ahínco se le ha rechazado y apartado de los procesos educativos. Mediante una propuesta histórica, en este texto se plantean siete fenómenos y discursos que explican esta tensión, es decir, las razones, saberes y representaciones que han determinado que el cine carezca de un papel principal en la educación de los niños, niñas y jóvenes. Entre ellos se cuentan el estigma sobre la imagen, la iconoclasia, la tradición visual escolar, algunos planteamientos de la medicina, la psicología, el derecho y la teología, la minusvaloración del cine como un arte y los imaginarios de los docentes que rechazan al cinematógrafo por la forma en que los ha retratado.

*Cinema has been an intermittent and secondary character in school. From its invention it has been used to illustrate, document and think about school curricula through images. Even so, it has been equally rejected for educational processes. Through a historical approach, this text presents seven phenomena and discourses to explain this tension. That is to say, to explain the reasons, knowledge and representations which have caused film to lack a primary role in the education of children and young people. Among these we can find the stigma surrounding images, iconoclasm, the visual school tradition, some medical standpoints, psychology, law and theology. The way teachers undervalue film as an art and their collective imagination rejects film because of the way it has depicted them.*

## Palabras clave

Educación cinematográfica  
Historia del cine  
Historia de la educación  
Pedagogía  
Enseñanza en medios

## Keywords

Cinematographic education  
History of film  
History of education  
Pedagogy  
Teaching in media

Recepción: 23 de noviembre de 2021 | Aceptación: 25 de septiembre de 2022

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60906>

- \* Docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Doctor en Educación. Líneas de investigación: infancia y violencia política; infancia, cine y estudios visuales; infancia, derechos y políticas públicas. Publicaciones recientes: (2023), "Cine y educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela", *Educação & Realidade*, vol. 48, pp. 1-22; (2020), "Notas para una memoria histórica sobre las infancias producidas por el conflicto armado en Colombia", *Aletheia*, vol. 11, núm. 21, pp. 1-18. CE: [comalarulfo@hotmail.com](mailto:comalarulfo@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-0869>

Nuestra abuela nos lleva al cine. Den lo que den siempre vamos al Metropolitan. Jane Russel se mete en la cama con un *cow-boy* flaquito, en *The Outlaw*. No entiendo por qué. La interrogo en la oscuridad del cine y responde rápido, en voz baja: es que tiene calentura (Poniatowska, 2013: 60).

Los viernes, a la salida de la escuela, iba con Jim al Roma, el Royal, el Balmori, cines que ya no existen (Pacheco, 2006: 21).

## INTRODUCCIÓN

Como en ciertos episodios del siglo XX, el entusiasmo educativo por el cine está al alza en la actualidad. Asimismo, muchas de las interpretaciones unidimensionales que rigieron al fenómeno en el pasado vuelven a repetirse. Llama la atención que la gran mayoría de publicaciones que alientan el uso pedagógico del cinematógrafo en la escuela desechen las resistencias estructurales y subjetivas que evitan que ese mandato sea fácil de poner en práctica. Por lo general, estos textos dan por sentado que el peso de la operación recae únicamente en los maestros y que, con una guía que les permita saber qué programar en clase, para qué hacerlo, en qué ocasiones, respecto de cuáles tópicos, etc. (Agosti y Guidorizzi, 2011; Marzábal y Arocena, 2016; Breu, 2012; Ambrós y Breu, 2007), las imágenes en movimiento estarán a nada de convertirse en parte de sus insumos y herramientas para enseñar. Igual pasa con las antípodas de estas versiones reduccionistas. En las propuestas filosóficas que tratan de validar que el cine provoca pensamiento (Rodríguez Murcia *et al.*, 2014) o en las que lo consideran sólo como un arte presto a facilitar una experiencia estética en la escolaridad (Bergala, 2007), la perspectiva histórica que atraviesa el binomio cine y educación pasa desapercibida o brilla por su ausencia.

En efecto, el cinematógrafo en la escuela tiene tras de sí una larga hilera de adversidades

discursivas, culturales, políticas y disciplinares que lo han vilipendiado y postergado a un cierto ostracismo. El caso argentino es paradigmático. A comienzos del siglo XX, si bien el cine fue acogido como un instrumento educativo —al punto de que varios colegios tuvieron sus propias salas de proyección (Cuarterolo, 2015)— las prevenciones estaban a la orden del día. Las de mayor calado remiten al campo cognitivo de los niños, niñas y adolescentes (NNA).<sup>1</sup> Por ese entonces, exponentes y determinantes de la educación como Víctor Mercante creían que lo filmico consumía las “horas de estudio con tanta o más pertenencia cuanto que habitúa una comprensión fácil, creando resistencia al esfuerzo para lecturas de extensión y de fondo” (Serra, 2011: 103). Éste es un indicio importante para imaginar lo que siguió. El celuloide nunca sería descartado como un insumo escolar, pero su futuro quedaría indefinidamente circunscrito a regulaciones, prejuicios y señalamientos que le impidieron convertirse en un hecho curricular, o si se prefiere, en un insumo orgánico y ajeno a las discrecionalidades puntuales y a las necesidades didácticas de un docente.

Dado lo anterior, la cuestión a debatir es que la reciente popularidad educativa del cine desconoce la intrincada trama de fricciones que esconde el objeto de su interés. Pasarla por alto conlleva a un inevitable vacío contextual y a la replicación inconsciente de los escollos que entorpecen que el cine se convierta en un vector de saber y de experiencias en la escuela. Y es que, las batallas que habrán de librarse provienen de diversos frentes, o superan a las restricciones con un sello meramente educativo. Téngase en cuenta que la escuela está lejos de ser un ente autárquico y cerrado. Las influencias de la medicina, la psiquiatría, la psicología, la teología y la sociología fueron cardinales para decidir la finalidad de las películas en los establecimientos formativos. Por ejemplo, la cualidad cinematográfica de hacer y de evidenciar, que encantó sobremanera en

<sup>1</sup> Se utilizará tanto en singular como en plural a lo largo del texto.

un inicio a los educadores, paulatinamente se fue convirtiendo en un aspecto a inspeccionar con detalle. Los primeros consensos tutelares se decantaron por proscribir los contenidos tildados de viciosos, amorales y dañinos para proteger a la infancia espectadora (Bácares, 2018). Solamente un cine acotado y en circunstancias particulares sería tomado en consideración para educar. De esto dan fe las reservas a los géneros cinematográficos, pues al privilegiarse un cine científico u otro con mensajes morales (Smith, 1999), de antemano producidos para los educandos, las narrativas genéricas se tildaron de entretenimiento (Tosi, 1993).

Lo cierto es que el amplio archivo del cinematógrafo continúa siendo relegado de la escuela. Y esto no lo han remediado ni los libros de manual mencionados ni algunas experiencias locales de alfabetización o de apreciación cinematográfica. Evidentemente, hay políticas públicas que obligan a que el cine se incorpore a la vida escolar, empero, los resultados son ocasionales. Está el caso de Brasil con la ley 13006 de 2014 que dicta que “la exhibición de películas será un componente curricular complementario integrado a la propuesta pedagógica de la escuela, y su exposición será obligatoria durante al menos dos horas al mes”. O el de Perú, que en el parágrafo d) del artículo 2 de la ley 26370 de 1994 dictamina: “Promover en el programa de educación secundaria la enseñanza del lenguaje cinematográfico y su apreciación crítica, promoviendo, asimismo, la utilización del cine y el video como medios docentes”. Luego de 25 años de ese reglamento son contados los colegios en Lima donde el cine se utiliza de manera regular en obediencia a ese mandato (Eslava, 2020). Tampoco la tecnología —como pudiera suponerse— ayudó totalmente a la institucionalización escolar del cine. La aparición del Betamax, el VHS y del DVD —y ahora la Internet— cambiaron y facilitaron el régimen de visionado de películas en las aulas (Lobos, 2013), en parangón al pasado, cuando el mercado de inicios del siglo

XX ofrecía proyectores portátiles y colecciones de películas como los de la empresa Pathé, los cuales, por costos, espacios, etc., nunca fue posible masificar (Del Pozo, 1997). Así, los pocos datos que existen —a falta de mejores encuestas de consumo cultural de imágenes en los establecimientos educativos (Benasayag, 2017; UE, 2015)— apuntan que el cine ingresa a la escuela por la potestad del profesorado y para nada por una orden de arriba hacia abajo que lo impone. La pregunta del caso es si todo esto ocurre sin la presencia de restricciones que dificultan esas iniciativas.

Detrás de ellas, el cine emerge como un suceso itinerante o un hecho instrumental “para ilustrar conceptos, motivar o atraer la atención de alumnos ‘aburridos’” (Benasayag, 2017: 62). De ahí que, el problema en cuestión sea más que cuantitativo y técnico. Fundamentalmente, la utilización o la elección de un filme —y con esto discutimos que entre al aula para una tarea específica y con ello se crea que el cine es transversal a la educación— depende de un catálogo de impedimentos de tipo moral y pedagógico que plantean qué deben ver los NNA, así como de otras limitaciones heredadas, asociadas a la comprensión de la imagen y al funcionamiento de la escuela, que encuentran asidero en discursos, instituciones y prácticas que se han prologando en el tiempo. Estas anclas estructurales y subjetivas parecen imperceptibles, pero están ahí, vigilantes; promueven y presionan un prohibicionismo velado, casi inconsciente de lo filmico, o por lo menos de un cine que rompa los cánones ideales de la infancia o los formatos clásicos de la transmisión del conocimiento.

Para revisar los impedimentos en el uso del cine en la escuela recurrimos a un estudio histórico con sustento en una revisión documental de cerca de 70 documentos que remiten principalmente a experiencias de control cinematográfico de la mirada de los NNA en Argentina, Brasil, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, Italia y México, entre otros. La idea del documento fue hallar y organizar los

denominadores comunes encontrados, plantearlos como categorías y procesos transversales —sin desconocer las particularidades de los contextos locales— que impiden, restringen o dificultan la importación del cine a las aulas, en especial, cuando se toman al pie de la letra las bibliografías que rehúyen de problematizar las tensiones que han regido desde un comienzo el encuentro del cine con la escuela. El hallazgo son siete discursividades y hechos que presentamos por apartados a continuación.

## EL LOGOCENTRISMO

Si partimos de que en occidente la instrucción y organización del conocimiento se fundan en la cultura letrada, es casi lógico que la relación del cine con la educación sea singularmente contracorriente. ¿Qué significa esto? Que entre lo decible y lo visible existe un divorcio de vieja data que, al compás de la reproducción de la palabra escrita, impuso una ascendencia de lo verbalizado y redactado sobre lo iconográfico. No es de extrañar que el corolario de este logocentrismo fuera la marginación de las imágenes a una función secundaria: la de instruir a los indoctos y a los iletrados, a los incapaces de llegar a los mensajes codificados en las páginas de los libros (Pérez Vejo, 2012). Además, su valor quedó supeditado a la traslación intelectual. Una imagen que no podía ponerse en palabras carecía de utilidad, dado que su pertinencia quedaba supeditada a que derivara en traducciones cognitivas (González de Ávila, 2010). En consecuencia, la predisposición a tacharlas de irracionales fue un lugar común. Basado en lo que Sontag (2006) llamó la “depreciación platónica” de la imagen, el pensamiento europeo las tildó de inservibles para llegar a la centralidad de los fenómenos, al haberlas asociado *a priori* a lo falaz, lo engañoso; a una mera semejanza de lo real:

El pintor o el escultor, al imitar al hombre, no crean otro hombre parecido, sino que crean su imagen. Dicha imagen pertenece a un orden

distinto que el hombre real... Por ello, el concepto platónico de mimesis encierra dos elementos: 1. El artista crea una imagen parecida a la realidad; 2. Es una imagen irreal (Tatar-kiewicz, 2000: 128).

Ante esto, la reacción de la escuela (su instinto más básico) le llevó a rechazar al cine como una opción educativa. Los contradictores magisteriales de la cinematografía argumentaban que las películas no se podían leer, conceptualizar o abstraer. De este modo, si el cine en un comienzo fue elogiado por su capacidad de realismo, al segundo o tercer paso de ese encuentro provechoso se le recriminó por su “relación ambigua con la verbalización (no todo lo que trasmite el cine ni lo que produce, pasa por las palabras)” (Dussel, en Serra, 2011: 14). Semejante sesgo a favor de lo letrado tuvo rápidas repercusiones. La más explícita fue que el cine amenazaba la lectura escolar y los ritos, jerarquías y controles que los adultos implantan a los NNA por medio de ella. Entre muchas pruebas por contar, en los años veinte, en España, se optó por privilegiar lo publicado: “primero el libro, después el cine con el libro” (López Martín, 2013: 1). Igualmente, en Francia, alrededor de los años setenta, la prevalencia de este modelo y la aprensión a un código desconocido condujo a los maestros a leerlo forzosamente utilizando los esquemas del examen literario con los que se trabajaban las novelas o los cuentos (Bergala, 2007).

Cabe decir que la defensa escolar del cine de ningún modo supuso que el libro perdiera su hegemonía o se perfilara hacia un declive; al contrario, “ambos se complementan y ofrecen un discurso histórico con características diferentes” (Bermúdez, 2008: 111). Investigaciones de corte cualitativo manifiestan que cuando los filmes impactan a los espectadores en los colegios propician la búsqueda de libros y viceversa (Bácares, 2021). Los NNA hacen lecturas comparadas, ponen a contraluz las adaptaciones, leen reseñas, etc. Este enfoque, sin embargo, fue dejado de lado desde que se comenzó

a reivindicar con recelo el logocentrismo para minusvalorar el cinematógrafo. Se obvió que históricamente la pantalla grande y la literatura han trabajado de la mano. Por ejemplo, de 1929 a 1993, 73 por ciento de las obras ganadoras en los Premios Óscar se basaron en textos literarios y periodísticos (Cadavid, 2006).

Queda por señalar que, aunque los ecos logocentristas sostienen que el único conocimiento válido es aquél que se sintetiza y trasmite por intermedio de la lectoescritura, el cine ha alcanzado un reconocimiento de fuente y trasmisor de las ideas prácticamente inusitado. La historia cultural (Burke, 2005) y los estudios de memoria (Cristancho, 2018) le han dado ese rango y lo aconsejan como un nodo que enriquece el aprendizaje y la investigación de variadas problemáticas. De manera similar, los alcances de la noción de lectura que se ha utilizado para achacarle al cine sus deficiencias en la escuela son discutibles, pues la lectura es más amplia que lo que atañe a la extracción de un saber de un monopólico documento. Como lo entiende Larrosa (2003: 28), tiene que ver con “lo que nos pasa” a la hora de relacionarnos con una infinidad de textos —un paisaje, una película, una obra de arte, etc.—. En síntesis, a la experiencia personal e íntima que se desprende de ese contacto, que con el cine se da por otras entradas distintas a las tradicionalmente aceptadas: las de las emociones y las afectaciones sensibles que las imágenes le lanzan a quien las advierte (Didi Huberman, 1997).

## ICONOCLASIA

Los rezagos de odio, vigilancia y destrucción que han sufrido las imágenes en todas las culturas aportan detalles para nada menores a lo ocurrido con la diada del cine y la educación. Resulta absurdo pensar en la fricción escolar con el cinematógrafo sin reparar en el archivo abierto de objeciones que han definido su rumbo, usos y despliegues, esto es, sin considerar la iconoclasia en el análisis (Dussel,

2017). Básicamente, las de un matiz religioso y político, ambas vigentes hoy en día, se apegan a dos principios fundamentales: renegar de la “condición licenciosa inherente a las imágenes” (Freedberg, 2017: 42) y destruir y sustituir los símbolos del contrario. Por eso, en la guerra de las iconografías, lo pictórico, escultórico o lo visible se destruye, se prohíbe o, curiosamente, se combate con una contraofensiva de imágenes depositarias y apegadas a los valores y cosmovisiones del iconoclasta. Así lo acredita el sistemático plan de aniquilación y sustitución de las efigies y esculturas de los dioses en México a cargo de Hernán Cortes durante la conquista (Gruzinski, 2016) o las xilografías que promovió Lutero en el siglo XVI en oposición al Vaticano, “como el famoso *Passionat Christi und Antichristi*, que contrapone la vida sencilla de Cristo con la magnificencia y la soberbia de su ‘vicario’, el papa” (Burke, 2005: 70).

Ahora bien, el cinematógrafo también ha padecido iconoclasias específicas que lo han denigrado, prohibido y atacado violentamente. En Estados Unidos, en los años treinta y cuarenta, la llamada Legión Nacional Católica de la decencia fue muy activa liderando piquetes, asaltos físicos y boicots comerciales contra las salas de cine y las casas productoras que estrenaban películas con imágenes eclesiásticamente indeseadas o perniciosas (Black, 1999). Su plan era hacerlos rehenes de las taquillas y chantajearlos en el rubro económico para reordenarlos hacia un cine moderado en escotes, robos, corrupción, sexo, adulterio, pobreza, delincuencia, violencia e insultos. Lo que el famoso texto de autocensura conocido como el Código Hays exigía a los filmes de Hollywood: ser más moderados de lo que ya eran, evadir la realidad o entretener sin profundizar en detalles sociales o éticos de gran envergadura (Black, 2012).

La iconoclasia cinematográfica encontró en lo legal otra arma para fiscalizar y sancionar las imágenes y a sus detentadores. Los comités de censura y clasificación de películas

cumplieron la misión de depurar lo aborrecible e indigno para la mirada religiosa y para los defensores del *statu quo*. Previamente a que se popularizaran en América Latina (Bácares, 2018), en 1922 tuvieron su pico en la sociedad estadounidense, con la presentación de cerca de 100 proyectos de ley de censura cinematográfica en 37 estados, con efectos tan variados como el de Nueva York, que en 1928 censuró “más de 4 mil escenas en más de 600 películas” (Black, 2012: 48). Los argumentos esgrimidos eran sencillamente que lo inmoral en el cine —propio del desacato a lo victoriano, al patriarcado, a la obediencia estatal, a la familia, a los sacramentos, etc.— era ruinoso para la civilización y envilecedor para los NNA.

Ni la escuela pública ni la privada hicieron oídos sordos de esos rumores. A los filmes se les encerró en epítetos denigrantes y se les acusó de ser seminarios de malas enseñanzas. El pedagogo belga Alexis Sluys (1925) consideraba que los NNA eran presa fácil de los influjos del cine por su situación de infantes o por su falta de temple moral. Víctor Mercante, al exponer nuevamente sus reservas, lo tasó como un peligro moral: “una escuela sin conceptos, sin ideales, vulgar, grosera, criminal... que no hace más que contrarrestar el orden y la moral que la escuela se empeña en construir” (Serra, 2011: 179-180). Con estos antecedentes, las condiciones para las ramificaciones iconoclastas estaban listas. Por supuesto, para la escuela laica esto no significaba empezar de cero; en su constitución fue habitual la reconversión de las imágenes de los ídolos religiosos por otras en las que se acentuaban gestas nacionalistas o científicas (Dussel, 2017). Mucho menos lo fue para las escuelas a cargo de congregaciones religiosas, vigilantes de las imágenes contrarias a su arsenal de santos, cruces, vírgenes, etc. El cine, a fin de cuentas, era un objeto secular que proyectó, a la vista de los espectadores (pronto se agotó su primera faceta documental y realista), nuevos dioses

para adorar: los divos y divas del *star system* o, en pocas palabras, otras figuras de veneración, profanas, propias del “culto a lo visual espectacularizado y a los personajes famosoides” (Lipovetsky y Serroy, 2009: 25).

De esta manera, la iconoclasia, entendida como un entramado de valores que rivalizan con las iconografías del contrincante o con la moral, los fines y las ideologías personales y grupales, en el decurso del trato del cine y la educación fue activándose gradualmente por una cantidad de actores que se sintieron amenazados. Borrar, reprobar, tachar, escoger y suscribir una selección de imágenes que sorteen un filtro es una constancia de esta avanzada, perceptible todavía en acciones que prohíben y borran de la experiencia docente y estudiantil a las filmografías que cargan imágenes contrarias a un determinado iconoclasta y censor. Los mejores ejemplos de esto los vemos en Estados Unidos, donde las juntas escolares deciden el uso de las películas en los planes de estudio y los padres de familia deben autorizar sus proyecciones y firmar anticipadamente permisos. Por vía de esta fórmula el prohibicionismo se ha ido imponiendo, y los condados de varios estados como California, Washington y Maryland han votado, desde 1980; para prohibir las cintas con clasificación R y PG-13 en las escuelas<sup>2</sup> (Aratani, 2006; “School District’s Ban on R-Rated Films...”, 1990; Sitt, 2002). La razón de esta decisión es que la vigilancia parental concibió a películas como *La lista de Schindler* de Steven Spielberg (1994) o *West Side Story* de Jerome Robbins y Robert Wise (1961) como peligrosas e inapropiadas para la educación de sus hijos.

## EL ORDENAMIENTO VISUAL DE LA ESCUELA

La trayectoria visual que carga a cuestas la escuela cimienta de una manera considerable las actitudes que se oponen al cine. Para

<sup>2</sup> Las películas con clasificación R son aquellas prohibidas para menores de 17 años y las PG-13 para menores de 13 años de edad.

entender esto, hay que recurrir a dos categorías que hablan de las tradiciones escolares en torno a las imágenes. De entrada, la aludida enemistad se enclava en la preexistencia de un régimen visual: el conjunto de discursos y prácticas que ordenan una forma de mirar dentro de las instituciones educativas. De su mandato emana qué puede y qué debe ser visto, qué merece la atención y qué no (Dussel, 2014; Hoffmann Fernandes y Benjamin Garcia, 2017). Adicionalmente, a la escuela la gobiernan y organizan, en todos los niveles, fuerzas e imaginarios primigenios y solidificados que levantan muros cuando algo novedoso intenta ingresar. Es lo que Tyack y Cuban (2000) metaforizaron como la “gramática escolar”, esto es, la naturalización de unas costumbres y normas, o de un modo de ser acrítico respecto de las reglas definitorias e inamovibles del uso del tiempo, de los espacios, del número de estudiantes por salón, de las fronteras disciplinares, del tamaño de las aulas, de los uniformes, de la disposición de los objetos, de las sanciones, de las notas, de las estrategias didácticas, etc.

Hasta la aparición del cinematógrafo, la simbiosis del régimen visual y la gramática escolar avalaba exclusivamente el uso de imágenes fijas de diseño propio —como las láminas— con el cometido de “ordenar y simplificar el mundo de ‘allí afuera’... Esa simplificación cumplía con propósitos moralizantes, pero también cognitivos, porque simplifica el proceso de atención y lo focaliza” (Feldman, 2004: 94). Por tanto, la condena al cine devino por su extranjería o por no haberse manufacturado anticipadamente para convertirse en un soporte escolar útil y regulado. Aún más, el cinematógrafo a duras penas podía encajar en esa ecuación, dado que la escuela fue una productora por excelencia de imágenes estáticas, que según la necesidad o la coyuntura eran intercambiables, movibles o fáciles de ocultar. Por su rasgo físico, bastaba descolgar un cuadro o arrancar una foto para dar por saldado el asunto. Así mismo, estaban atadas

a un alto grado de inspección: ponerlas en una pared, en el centro de un patio o develarlas requería de salvoconductos. En Argentina, “más de una década después de la invención del cine, dos circulares del Consejo Nacional de Educación establecían que las escuelas debían pedir autorización al Consejo para colgar cuadros y retratos en las escuelas” (Dussel, en Serra, 2011: 13). Con el celuloide esto era mucho más complicado. El movimiento de las imágenes y su disposición pública superaban por mucho a la administración iconográfica descrita. Pese a que se restringiera su llegada, o se compraran películas tildadas de educativas, los filmes se extendían por fuera de su radio de revisión.

Vale subrayar que la escuela constantemente asintió a favor de la visualidad, de mostrar lo micro y lo macro en apego al cerco que le imponía su régimen visual y la gramática escolar reinante con mapas, estatuas y bustos, libros de texto, microscopios, e incluso juguetes pre cinematográficos (Dussel, 2009; Serra, 2012). Por esto, el cine logró acomodarse o mimetizarse en lo escolar, con todo y su desaprobación por demandar cambios en el manejo del espacio y del tiempo o por su ingobernabilidad material. En otras palabras, fue debido a la extensa historia visual de la escuela, o a discursos como el de Comenio y Pestalozzi a favor de las imágenes para la enseñanza, que a lo educativo le resultó imposible desechar o desterrar totalmente al cine. La solución a la mano condujo a relegarlo, a impedirle que modificara la duración de una clase para proyectarse o a tutelar y censurar muchos de sus contenidos comerciales y públicos. En esa dirección actuaron las fuerzas inscritas en la mayoría de los regímenes visuales de las escuelas públicas y las gramáticas escolares religiosas opuestas a la escolarización del cine. Por un lado, la educación laica optó por acoger un tipo de cinematografía especializada para instruir en la higiene, en temas agrícolas e industriales, en ciencias exactas y naturales, en geografía e historia, etc. (López

Martín, 2013). Por otra parte, como lo dejan ver *El Limpia botas* de Vittorio De Sica (1946) o *Adiós a los niños* de Louis Malle (1987), lo fílmico fue reducido por las políticas visuales de las curias a unos cuantos asuntos —sobre todo de ocio— a ser mirados en unos horarios puntuales. La siguiente anécdota ocurrida en el Colegio Auseva de los hermanos maristas en Oviedo, España, entre 1947 y 1950 informa de esta contradicción, consistente en otorgar un derecho a la mirada, pero restringiéndola, aunque por los más de 200 mil colegios católicos que existen en el mundo puede haber mutado a otras prácticas menos evidentes de control moral fílmico (“Aumentan escuelas católicas en el mundo...”, 2013):

Durante las sesiones, un fraile larguirucho y buenazo era el encargado de cuidar del orden y la compostura. Tenía una cara tan fea y larga que le motivó el sobrenombre de “El caballo”, y sus características más peculiares eran los anacronismos que cometía con frecuencia y las incorrecciones gramaticales. Todos repetíamos con carcajadas aquella frase suya que nunca olvidaremos: “cuando rociaron con gasolina el chalet de Herodes”. Ni tampoco olvidaremos jamás lo que ocurría cuando en algunas películas, muy de cuando en cuando, los héroes se disponían a besar a la estrella rescatada de las garras del malo. En el justo momento en el que se producía el acercamiento paulatino, el fraile alzaba de súbito la voz, gritando repetidamente al operador: ¡jóscolo!, ¡jóscolo!, y al instante el operador cubría el objetivo de la cámara, de modo que en la siguiente imagen los protagonistas se separaban bruscamente, después de un cuadro en negro (Miravalles, 1998: 65).

## SABERES DISCIPLINARES: PSICOLOGÍA, DERECHO, MEDICINA

El reparo escolar a las películas funciona en redes y está interconectado con una colección de saberes y disciplinas que por épocas

contribuyeron a encender las alarmas sobre las consecuencias negativas del cine en los NNA. Hablamos, para ser más precisos, de los discursos médicos y psicológicos que decían que el cine afectaba el sistema nervioso y provocaba tartamudeos, pesadillas, descontrol de esfínteres, sinestesias, adicciones cinéticas, imitaciones comportamentales, frenetismos, anorexias, convulsiones corporales y faciales, tentativas de suicidio y asesinato, etc. (Sosenski, 2006; Bácares, 2018; Serra, 2011). La psicología experimental y la sociología interaccionista simbólica acudieron a pequeñas muestras, encuestas y observaciones para intentar generalizar sus hallazgos aduciendo que el cine era peligroso para los NNA. Las más emblemáticas y citadas por los enemigos del cine fueron los nueve volúmenes conocidos como los estudios Payne o, en su defecto, un libro que los resumió titulado *Our Movie Made Children* (Forman, 1933). Sus orígenes se remontan a 1928, cuando la fundación Payne donó 200 mil dólares a William Short —un sacerdote opositor del libertinaje en el cine— para que éste contratara a un grupo de académicos de siete universidades —entre ellos al sociólogo Herbert Blumer— para recabar datos científicos que validaran las presunciones de que los filmes eran perjudiciales para los NNA a partir de conocer cada cuánto iban a los cines, qué veían y qué tanto los alteraba emocionalmente (Jowett *et al.*, 1996). Las investigaciones quedaron a cargo del profesor W.W. Charters, director de la oficina de investigación pedagógica de la universidad estatal de Ohio, y se entregaron cuatro años después, en pleno apogeo del movimiento social eclesiástico estadounidense para la prohibición del cinematógrafo a los NNA y a otros grupos considerados como vulnerables. Sus conclusiones versan acerca de que el impacto de los filmes en los NNA era relativo y dependía de los contextos sociales y de las películas revisadas. Lo que sí es innegable es que levantaron información que se aprovechó políticamente para la promoción de la censura o para atemorizar a los papás y a los maestros

sobre la impertinencia de ofrecer el cine a la infancia. Ver una película, por ejemplo, le podía robar horas de sueño a los NNA “muy sensibles, débiles o inestables” (Black, 2012: 168) por la impresión que causase en ellos o por el recuerdo prolongado de sus primeras impresiones.

Podemos decir que la escuela aceptó a regañadientes al cine; siempre le abrió la puerta sin cesar de declararle su antipatía con una sucesión de estudios psicopedagógicos dedicados a inquirir sus implicaciones en los estudiantes entre las décadas de los años veinte y los sesenta (Field, 1958; Lunders, 1959; Mialaret, 1964; Dieuzeidi, 1967; Bullaude, 1968). Los profesores más reticentes y preocupados empezaron a aplicar cuestionarios en las escuelas para confirmar las hipótesis que se prevenían subjetivamente. Dos casos dan pistas de estas prácticas. En Brasil, un profesor llamado Gastão Strang, en 1912, en el municipio de Leme en São Paulo, al percatarse de que sus estudiantes imitaban a los vaqueros que habían visto en una película en un cine local, diseñó un trabajo escrito para medir las impresiones que la cinta les había dejado. Los resultados obtenidos “al estudiar el alma impresionable del niño a través de la escritura fue el siguiente: sensible 7; indiferente 16; con tendencias morbosas 37 ...la conclusión final de la experiencia constituye una prueba de que la impresión fue extrema” (Duarte y Alegria, 2008: 63). Con un alcance mayor, el intento por aspirar a una científicidad para acusar al cine de ser desfavorable para los NNA volvería a la carga en Argentina. Allí, un inspector escolar llamado José Natale organizó en 1925 una encuesta para 3 mil 651 NNA de segundo a sexto grado de las escuelas de un distrito de Buenos Aires y a los profesores que aplicaron el instrumento. Un 33 por ciento de los escolares

encuestados compartió que soñaban con las películas que habían visto tras sus visitas al cine, pero lo más sobresaliente de esa operación fue el develamiento de los imaginarios del profesorado sobre este asunto (Southwell y Serra, 2009). Los NNA eran percibidos como víctimas a merced de las imágenes por tener almas maleables y por faltarles racionalidad; y al cine se le leyó como una máquina “de perniciosas inclinaciones [que] enferma la imaginación con ideas absurdas [y que] hace apotheosis del mal” (Southwell y Serra, 2009: 88).<sup>3</sup>

Por otro lado, las investigaciones sociope- nales y el discurso tutelarista abocados a prevenir el delito al corregir al posible infractor con anterioridad de cometerlo, señaló al cine —junto a otras actividades como visitar pistas de baile o trotar, jugar o trabajar en la calle a altas horas de la noche (Platt, 2006)— de ser un causante exponencial de la comisión de las trasgresiones penales. Esta era una variable que los estudios Payne enfatizaron como troncal anteriormente, con base en que, de 110 presos jóvenes indagados en sus investigaciones, 49 por ciento le atribuyó al cine el *modus operandi* para perpetrar un atraco con éxito (Black, 2012). El dilema aparente residía en que el cine ridiculizaba el imperio de la ley y a las autoridades, mostraba a los criminales como héroes y no escatimaba en esfuerzos por revelar sus métodos y técnicas delictivas.

A este compás, en la primera mitad del siglo XX los jueces de menores buscaron leyes que ratificaran el control sobre estas actividades juveniles. Está documentado que en México cada vez que llegaba un NNA a un juzgado de menores —es decir, la carne de cañón de este sistema enfocado en quienes no tenían padre ni estudiaban— los funcionarios judiciales los interrogaban y les preguntaban por los

<sup>3</sup> En la actualidad, la visión profesoral es un poco distinta. Un estudio de caso con 139 docentes en Ourense, España, sugiere que la no utilización del cine en el aula se debe a factores como la inexistencia de un espacio adecuado (69.6 por ciento), a desinterés (63 por ciento), a la falta de formación especializada (59.8 por ciento) y de tiempo en el horario curricular (63 por ciento). Asimismo, su uso se fundamenta en que el cine “produce cambios de actitudes (61.7 por ciento) y favorece el desarrollo de habilidades sociales” (59.6 por ciento) (Pereira y Marín, 2001: 246). Sin embargo, estas últimas respuestas permiten inferir que a la larga no cualquier película encaja en esta interpretación. Habrá unas adecuadas y otras indeseadas por entenderseles como estimulantes de “actitudes” y “habilidades sociales” rechazadas por los docentes y adultos.

divertimentos a los que más acudían. Como las respuestas convenían en el cine, consecuentemente se pensó que esa cifra reiterada era el cimiento de los infractores tácitos y de los que aún no lo eran (Sosenski, 2006). En Colombia, el juez, escritor y político Jesús Antonio León Rey fue un convencido de este planteamiento y de la consolidación de estos datos en el juzgado segundo de Bogotá en los años treinta. En 1937 dejó constancia que de 664 menores que comparecieron a su despacho en enero, febrero y marzo de ese año, 502 confesaron su asistencia repetida al cine; la conclusión fue que 75.6 por ciento de los sujetos institucionalizados habían sido impulsados por los filmes a cometer las infracciones (León, 1937).

El raciocinio para semejante operación era simple: el cine tenía la capacidad de aprovecharse de los NNA al fijar mensajes subliminales en sus mentes. Casi que lo presenciado en una película iba a agobiarlos por un tiempo y arrinconarlos hasta que cedieran al crimen. Teóricamente, esto pasaba porque el cine se soportaba en artificios como la luminosidad, la oscuridad, el vértigo o la cercanía de los planos, todo lo cual lo volvía una sugestión o una hipnosis difícil de rechazar; y por la permanencia de la acusación criminológica de que los NNA eran exponentes naturales de un espíritu de imitación frente a contextos licenciosos y anómicos, así como a una persona amoral, desviada o criminal, debido a que se consideraba que su cerebro funcionaba como una placa de registro fotográfica (Zapiola, 2009). De hecho, la Premio Nobel de la Paz de 1921, Jane Addams, postuló en 1909 que “todo lo que veían en la pantalla se transformaba directa e inmediatamente en acción. Si los niños veían películas de crímenes, se volverían criminales; si veían películas que trataran de temas ‘inmorales’, adoptarían esos valores” (Black, 2012: 19). No hace tanto, el asesinato de James Bulger en 1993 en Liverpool puso nuevamente esta idea en boga. Una de las explicaciones del homicidio de este niño de dos años a manos de otros dos de diez años se concentró en una

psicopatía activada por la canción y la película de *Chucky. El muñeco diabólico* (Urrea, 1997). De cualquier forma, esta posición condenatoria es como el ave fénix y resurge a menudo para fundamentar los picos de criminalidad de NNA y de estudiantes por fuera de la escuela o en su seno (“La matanza de Aurora...”, 2019). A estas interpretaciones, sin embargo, se resisten otras de pedagogos que desestiman a lo filmográfico como la palanca decisiva o auxiliar de las contravenciones penales de los NNA y de las violencias acometidas en las rutinas escolares:

Muchas personas creen que las malas películas forman criminales. Me parece que es una opinión corta de vista. Dudo mucho que una película haya corrompido nunca a nadie. Indudablemente, una película puede sugerirle un método a un joven, pero el móvil está presente antes de que la película saliese al público. La película puede hacer más artístico el crimen, pero probablemente no puede sugerir el crimen a nadie que no lo haya proyectado (Neill, 2004: 222).

## TEOLOGÍA Y MILITANCIA CATÓLICA

El tabú religioso y la condena a las imágenes cinematográficas por parte del catolicismo determinó decisivamente el derrotero del cine en la escuela. Uno, por cierto, ambiguo, lleno de contradicciones, de tires y aflojes, de permisos y de negaciones. El corporativismo católico de plano asumió al invento del cinematógrafo como un esparcimiento que exaltaba los sentidos “sin permitir que la mente se esforzara y cumpliera su papel de discernir sobre la virtud y el vicio para salvaguardar la conciencia cristiana” (Álvarez, 2003: 111). Por consiguiente, el Vaticano, con una serie de cartas encíclicas ordenó a los obispos del mundo limitarlo o reconducirlo para educar en correspondencia a su credo. Lo que originó esa seguidilla sería un texto de 18 páginas en el que el Papa Pío XI tachó al cine por retar y colocar en peligro a la educación cristiana

como lo hicieran los libros censurables y la radio; con un resquicio que le reconocía a las películas cualidades para la instrucción a costa de que se sometieran a lo que él llamó sanos principios:

Sólo que, en nuestros tiempos, hay que tener una vigilancia tanto más general y cuidadosa, cuanto más han aumentado las ocasiones de naufragio moral y religioso que la juventud inexperta encuentra, particularmente en los libros impíos o licenciosos, muchos de ellos diabólicamente difundidos, a vil precio, en los espectáculos del cinematógrafo y ahora aun en las audiciones radiofónicas, que multiplican y facilitan, por decirlo así, toda clase de lecturas, como el cinematógrafo toda clase de espectáculos. Estos medios tan potentísimos de divulgación, que pueden servir, si van regidos por sanos principios, de gran utilidad para la instrucción y educación, se subordinan, desgraciadamente, muchas veces tan sólo al incentivo de las malas pasiones y a la codicia de sórdidas ganancias (Pío XI, 1929: s/p).

Siete años después, en 1936, su exposición contra el cine se especializó o tomó cuerpo en una categoría moral que serviría para ubicar lo que convenía vigilar: las “películas malas”. Los fieles que las vieran se exponían a sus huellas oprobiosas y protervas, al pecado y al desapego a las obligaciones y deberes con los demás, con la Iglesia y con el Estado. Hermenéuticamente hablando, en esta categorización binaria se asomó su reverso, o lo que se podría llamar como las “películas buenas”, que por decantación y con sobrado beneplácito serían apreciadas, valoradas y juzgadas como educativas por los órganos eclesiásticos:

Todos saben cuántos daños producen en las almas las películas malas. Como alabando las concupiscencias y los placeres ofrecen ocasión de pecado, inducen a los jóvenes al camino del mal, exponen la vida bajo una falsa luz, ofuscan los ideales, destruyen el puro amor,

el respeto al matrimonio y el afecto para la familia. [El cine] ejerce fascinación con atractivo particular [sobre los] jóvenes, sobre los adolescentes y sobre la infancia misma. En la edad en que se está formando el sentido moral y se van desarrollando las nociones y los sentimientos de justicia y de rectitud, en que surgen los conceptos de los deberes y de las obligaciones, de los ideales de la vida, el cinematógrafo, con su propaganda directa, toma una posición de franca preponderancia (Pío XI, 1936: s/p).

Con el nombramiento de Pío XII en la jefatura católica, el paradigma abolicionista cambió o se la jugó por usufructuar a las imágenes en movimiento. Una clasificación semi renovada estimó que el cine se dividía en dos manifestaciones: el que producía filmes morales (consecuentes con los mandatos naturales y divinos) y los inmorales (expositivos de antivalores, de la violación a los sacramentos, etc.) (Simanca, 2005). Con esto, el catolicismo removió sus fichas para supervisar el consumo cultural de todos sus fieles —adultos, NNA, escolares— y para recomendar, con críticas especializadas en la prensa, las películas aptas y sanas que podían ver (Nieto, 2012), preferiblemente en las salas parroquiales que los sacerdotes fueron creando en las ciudades (Bácares, 2018). Lo mismo ocurrió en las escuelas bajo su égida y poder. Por un tiempo, desoyeron sus propias proscripciones al aprovecharse de las emociones producidas por el cine, o de la fastuosidad con que se representaban las gestas, parábolas e historias narradas en la Biblia. Por ejemplo, los colegios católicos se sirvieron de la etapa de oro del cine bíblico hollywoodense con títulos como *Los diez mandamientos* de Cecil B. De Mille (1956) o *Rey de reyes* de Nicholas Ray (1961) (Paladino, 2014). Ni qué decir de su militancia educativa por medio de la Oficina Católica Internacional del Cine fundada en 1928, que promovía reseñas, críticas, libros y congresos. Tres fueron definitivos para este devenir. El de 1954 en Colonia, Alemania,

donde se discutió la clasificación moral de las películas; el de 1955 en Dublín, Irlanda, para debatir sobre la difusión e influencia de las clasificaciones morales de las cinematografías (Black, 1999); y el de 1958 en París, Francia, cuyos esfuerzos se enfocaron en sacar adelante las buenas películas, es decir, “aquéllas que demuestren la pericia del director en el uso de los recursos formales y técnicos, aborden contenidos interesantes y, en especial, se ajusten de alguna manera al canon moral y religioso defendido por la Iglesia” (Nieto, 2012: 857). Lo desviado de estas directrices pasó a ser objeto de persecución y de malas reseñas en lo que corresponde al campo de visión de los NNA y de su educación cinematográfica. Proceso que, a todas éstas, nunca terminó: hace relativamente poco, en 1996, el Papa Juan Pablo II seguía remarcando el llamado a proteger a los NNA de las imágenes en movimiento que lesionen “la familia en su existencia, en su estabilidad, en su equilibrio y en su felicidad... que trate de erotismo o violencia, de apología del divorcio o de actitudes antisociales entre los jóvenes” (Wojtyła, 2012: 56).

## EL CINE ES UN ARTE MENOR

La rebaja del cine a un espectáculo de feria o a “una suerte de degradación de la alta cultura” (Abramowski, 2010: 46) alimentó también, de una forma no menos sustancial, su aplazamiento de la escuela. Ciertamente, los teóricos del cine han zanjado esta discusión defendiendo al cinematógrafo como un arte autónomo, provisto de lenguajes y de bifurcaciones estéticas que superan el simplismo de replicar a los textos literarios (Casetti, 2010). No obstante, el prejuicio del cine como un arte inferior pervive y se balancea entre el reconocimiento y el rechazo en el gremio de los escritores (Peña, 2009). Normalmente, las imágenes en movimiento han sido vilipendiadas y desvaloradas por los novelistas (Vargas Llosa, 2001; Vila-Matas, en García, 2007). Caso que se repite en muchos cineastas y guionistas en frases como:

“yo le tengo mucho respeto a la literatura, porque me encanta sentir que el cine es un arte menor y la literatura es el gran arte” (Almodóvar, 1991: 143); o “el cine es un arte claramente menor a la literatura... la literatura aún no ha podido ser superada por ninguno de los otros artes narrativos; ni por el cine, ni el teatro, ni la televisión” (Giacobone, 2018: 53).

Por tal razón, parece evidente que la desvalorización artística del cine allanó el sendero para que se le enseñara con excesivo cuidado. Los obstáculos que persistieron, por lo demás, poco se preocuparon por discernir o debatir el concepto de arte o su concatenación con el cinematógrafo. El estigma se centró —una vez más— en que las imágenes cinéticas promovían el rompimiento de las tradiciones y de los valores establecidos. Verbigracia, en la academia británica se desdénaba el cine en la instrucción por imaginarlo como un “arte popular que no podía reemplazar como asignatura obligatoria a la literatura, arte que, según teóricos como el famoso F.R. Leavis en los años cincuenta, se distinguía no solamente por una estética compleja sino por unos valores morales edificantes” (Evans, 2007: 27). Este tipo de opiniones marcaban la pauta a mediados del siglo XX. En la obstinación por legalizar la censura escolar y pública del cine, los representantes de la Iglesia católica agregaron a su empresa el argumento de que el celuloide se oponía a los fines del verdadero arte: la belleza y el bien, o lo que monseñor Civardi llamaba la expresión y la voluntad de Dios (Civardi, 1951). Para él, el cine era un arte defectuoso, alejado de su deber ser: proveer a alguien de una estética que lo purifique, eleve, perfeccione, espiritualice o comunique con su creador. Lo opuesto era un cine anticristiano, corrompido, desafiante de las disposiciones divinas y, por ello, nada presto a ser un insumo o un método para la educación de los NNA:

Hay una cosa que a ningún arte le está permitido, en cuanto que es actividad del hombre destinada a otros hombres: ocasionar daño

al hombre. Aquí está el límite que la moral impone al arte. Mas —reparese bien— es un límite extraño a la esencia del arte, ajeno a su misión. Una obra de arte proporciona daño al hombre siempre que, de cualquier forma o por cualquier razón, le incline al error, a la culpa, al vicio; siempre, en fin, que es ocasión de pecado. En tal caso, aparta al hombre del camino del bien y del deber, esto es, del camino que le conduce al fin último para qué fue creado (Civardi, 1951: 22).

A decir verdad, las voces que invocan que el cine en la escuela se le facilite a los NNA como una experiencia estética son muy recientes (Bergala, 2007). En los albores del 1900, lo escolar interpretó al cinematógrafo nada más que como un avance mecánico que estrictamente mostraba y que podía servir para capturar la realidad. En colegios industriales como en el bonaerense, Otto Krause llegó a tener “en sus programas talleres de cinematografía donde se enseñaban los principios básicos de esta nueva técnica” (Cuarterolo, 2015: 53). De los setenta en adelante, lo que prosiguió no fue la formación de un gusto ni del placer cinéfilo que Bergala (2007) defiende ahora con ahínco. La imperante educación en medios acudió y explotó al cine para develar las marcas ideológicas y políticas incrustadas en las imágenes; ver filmes tenía como propósito remarcar los clichés, los estereotipos y las convenciones con las cuales se refuerzan y comunican los mensajes de los grupos dominantes (Buckingham, 2005). El cine por el cine mismo quedó al margen de las urgencias de la escolaridad o, por lo menos, la enseñanza abocada a la apreciación y al disfrute estético de su inagotable archivo visual. Al extremo de que, cuando llega a un aula, por lo regular lo hace sometido a un objetivo pedagógico de análisis textual —y no por un reconocimiento artístico— para “criticar, desacralizar, desmitificar, desidealizar, discernir... denunciar, desvelar y desocultar” (Serra, 2011: 280).

## REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE EL CINE

El punto de vista y las representaciones de los docentes acerca del cine son tan importantes como el resto de los fenómenos que han restringido las películas en la escuela. Cabe la posibilidad de que los profesores que afrontan inconvenientes técnicos y pedagógicos cuando procuran usar una determinada filmografía, se cierren a volver a intentarlo dado que les retrotrae a episodios fallidos, insatisfactorios y desordenados. En gran parte esto se consume por las dificultades de equipos y de infraestructura que exige la proyección de una película (oscuridad, buena acústica en un salón, un aparato proyector, mantenimiento, tener una videoteca disponible, etc.). Un país enteramente cinéfilo como Italia lo demuestra. Allí sólo 20.8 por ciento de los maestros apela al cinematógrafo en primaria y 32.9 por ciento lo hace en secundaria; 62.5 por ciento de las escuelas están bien equipadas y las videotecas escolares con más de 50 películas representan un bajo 17.9 por ciento (UE, 2015). Otro jaque impuesto por el profesorado a un trabajo más holístico y a largo plazo con el cine se encuentra en la creencia de que las imágenes son dicentes por sí solas, que sirven para ilustrar un tópico curricular o que son una forma entretenida de matar el tiempo (Benasayag, 2017). Aunque con estas definiciones el cinematógrafo accede a la escuela, el reduccionismo de su potencial cobra el protagonismo. Los filmes se vuelven accesorios y complementos de lo logocéntrico y, al final, quedan a la discreción de los titulares de las clases o de sus necesidades didácticas.

De igual forma, el maestro desconfía del cine por la intensa observación que ha hecho de su profesión, en la que, según testimonios de los involucrados “a los profesores se nos pone como aburridos, como lateros, como viejos de lentes, como que nada nos importa y en estos videos nos siguen reflejando igual y esa

cuestión nos choca porque en el fondo no somos así” (Pancani, 2006: 267). En el extenso historial de películas que tratan la educación, a los agentes escolares se les presenta y caricaturiza como autoritarios, violentos, ignorantes, perezosos e irrelevantes para cualquier transformación social (*El cine. Enciclopedia Salvat...*, 1980). En términos generales, son innumerables las películas que se alejan de la versión ideal y arquetípica del maestro sabio y trascendental que guía al educando hacia un futuro brillante o que le ayuda a encontrar su vocación (Martínez Salanova, 2010). Esto se debe a que la tríada de la pizarra, el maestro y el alumno son un *leitmotiv* o una recurrencia de los encuadres; lo que Balló y Bergala (2016) llaman motivos visuales: el retorno permanente de una presencia por el interés que tienen de ella la cultura pictórica y las imágenes en movimiento.

Desde luego, el cine ha reconocido a los profesores paradigmáticos y sus esfuerzos educativos, a veces estropeados o sorteados por las relaciones extraescolares prescritas por el totalitarismo, el racismo, la inmigración, la pobreza, la violencia, etc. Piénsese, entre miles de filmes de este tipo, en: *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda (1999), *El rey de los niños* de Chen Kaige (1987), *La clase* de Laurent Cantet (2008), *Hoy empieza todo* de Bertrand Tavernier (1999), *Ni uno menos* de Zhang Yimou (1999), *La pizarra* de Samira Makhmalbaf (2000), *187* de Kevin Reynolds (1997), *Veinticuatro ojos* de Keisuke Kinoshita (1951), *Escritores de la libertad* de Richard LaGravenese (2007), *Half Nelson* de Ryan Fleck (2006) o *Cien niños esperando un tren* de Ignacio Agüero (1988). Sin embargo, el cine, al beber de los recuerdos de los cineastas o al estar atento a hechos sociales de ocurrencia sistemática ha sido prolífico en contar las vejaciones, humillaciones y violencias que sufren los NNA en la escuela con cintas como *Cero en conducta* de Jean Vigo (1933), *Thomas Brown* de Robert Stevenson (1940), *Kes* de Ken Loach (1970), *Los cuatrocientos golpes* de François Truffaut (1959), *La pared* de Alan Parker (1982),

*If...* de Lindsay Anderson (1968), *Los niños de San Judas* de Aisling Walsh (2003), o *¿Dónde está la casa de mi amigo?* de Abbas Kiarostami (1987). Ninguna de estas escenificaciones son puras ficciones o metáforas de un lapso supe- rado. Como lo indica el famoso informe Pinheiro, 58 por ciento de los NNA escolarizados del mundo no están protegidos jurídicamente contra el castigo físico y en las escuelas subsiste la reprimenda física y psicológica como una forma aceptada de enseñanza con manotazos, bofetadas, nalgadas, empujones, patadas, pellizcos, gritos, zarandeos, etc. (Pinheiro, 2010).

Puede ser que por la infinitud de imaginarios sobre los maestros que proyecta el cine, el prejuicio representacional tienda a ser exagerado. Martínez Salanova apunta que el meollo del asunto radica en la simplificación maniquea que hacen las películas de la escuela y de sus miembros: “el alumno es rebelde pero no se sabe por qué. El profesor es duro, conservador, cascarrabias o malvado sin que se aprecien las causas. Porque sí” (Martínez Salanova, 1999: 28). En sus cálculos, lo que prima es la exposición estereotipada de los actores educativos en relaciones competitivas, verticales y de dependencia que se sintetizan en cerca de 14 modelos de profesores y estudiantes que van de la que encarna Mary Poppins al profesor “cachas”, ese que recurre a la didáctica deportiva para transformar la vida de estudiantes delincuentes (Martínez Salanova, 1999). Como sea, el cine ha mirado desde su nacimiento a la educación de un modo crítico y no siempre complaciente, y esto le ha molestado al sistema escolar y a quienes lo integran porque invita a poner en duda sus visiones instaladas, oficiales y casi perennes.

## A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Hoy por hoy, una buena porción de las reflexiones y textos que reclaman un lugar de privilegio para el cine en la escuela soslayan la complejidad histórica de esa apuesta. Recuérdese que el nexo entre los dos se ha distinguido

por ser dialéctico. A la variedad de intenciones y discursos que la apoyan se resisten con fuerza interpretaciones, hechos y posiciones de diversa índole. Parece un chiste, pero la desaprobarción escolar del celuloide se dio en un contexto en el que a los filmes se les acusaba de subversivos o disruptivos. En Colombia, en pleno siglo XX, la exhibición de películas llegó a estar prohibida para los menores de 21 años en las ciudades de menos de 100 mil habitantes por el temor, justamente, a las sublevaciones originadas por las imágenes (Rico, 2012).

El gran plus de evidenciar del cine lo extranjero, lo microscópico, la naturaleza y las dinámicas sociales le significó, de manera simultánea y paradójica, su admisión y desestimación por la institucionalidad escolar. Hacer visibles las cosas fue celebrado como reprochado por introducir a los NNA en incidentes y situaciones, lejanas y anárquicas, a las vividas cotidianamente en el hogar, en la escuela y en la calle. A tal punto que el desarrollo del cinematógrafo inexorablemente alertó a los defensores de la infancia rousseauiana y con ello se activaron iconoclasias, censuras y discursos que lo tildaron de impropio para los NNA (Bácares, 2018). En el día a día de la escuela estos reproches se asentaron con facilidad y encontraron soportes en las reglas y tradiciones que lo colegial tenía en atinencia a las imágenes con anterioridad al surgimiento del cinematógrafo; más precisamente al logocentrismo como eje fundacional del conocimiento tras superarse la prehistoria (Pérez Vejo, 2012) y a las normas visuales que en el recorrido de la escuela fueron definiendo en su interior qué era digno de mirarse, en qué espacios, con cuáles formatos, respecto de qué temáticas, etc.

Como es sabido, este pesimismo encontró apoyo y aliento en varias ramas discursivas

del derecho, la medicina, la psiquiatría y la teología. Independientemente de lo dictado por su fuero interno, la escuela se permeó de estos calificativos y prejuicios, entre los que se cuentan el cruce de lo etario con los contenidos cinematográficos, las reverberaciones negativas de ser espectador siendo NNA, la anomia y la desviación de las leyes y el decantarse por una vida inmoral. En buena medida, la suma de cada una de esas opiniones fortaleció en el cuerpo docente el sentido común de que las imágenes sirven para ilustrar sus clases y para nada más. O para entretener, infravalorando la estatura de arte del cine como una fuente de experiencias estéticas. Esta concepción predominante, aun cuando autoriza, fomenta y reproduce fragmentos de películas en las clases, a la postre restringe una mejor, mayor y concienzuda penetración de lo filmico en la estructura escolar.

En este orden de ideas, el estudio y la exaltación del cine en los procesos educativos exige necesariamente de la perspectiva histórica para entender la magnitud de ese deseo y cómo atajar o estar al tanto de las limitaciones a encontrar. En este artículo proponemos siete compuestos que han intervenido, restado y marginado al cine en la escolarización y que ayudan a hacerse a un mapa multidimensional de lo nebuloso y enmarañado del asunto. Omitir la historicidad que entreteje al cinematógrafo con la escuela supone continuar por la vía celebratoria y entusiasta de las guías, tesis abstractas y publicaciones que dan por sentados los beneficios didácticos y pedagógicos de las películas; en resumen, por una línea investigativa ahistórica, que niega la especificidad de cada contexto escolar donde el cine ha estado y de donde se pretenda proyectarlo, en un futuro, a un grupo de estudiantes.

## REFERENCIAS

- ABRAMOWSKI, Ana (2010), “La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación”, en Instituto Nacional de Formación Docente (coord.), *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, pp. 45-58.
- AGOSTI, Alberto y Mario Guidorizzi (2011), *Cinema a scuola. 50 film per bambini e adolescente*, Trento, Centro Studi Erickson.
- ALMODÓVAR, Pedro (1991), *Patty Diphusa y otros textos*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- ÁLVAREZ Gallego, Alejandro (2003), *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- AMBRÓS, Alba y Ramón Breu (2007), *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona, Graó.
- ARATANI, Lori (2006, 5 de marzo), “Film Restrictions in Montgomery Schools Earn Poor Reviews”, *The Washington Post*, en: <https://www.washingtonpost.com/archive/local/2006/03/05/film-restrictions-in-montgomery-schools-earn-poor-reviews/38ba99f8-3aeb-4637-917c-a7904408a252/> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- “Aumentan escuelas católicas en el mundo, pero se frenan en Europa y América” (2013, 19 de diciembre), *El Universo*, en: <https://www.eluniverso.com/noticias/2013/12/19/nota/1936906/aumentan-escuelas-catolicas-mundo-se-frenan-europa-america/> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- BÁCARES, Camilo (2018), *La infancia en el cine colombiano. Miradas, presencias y representaciones*, Bogotá, Cinemateca Distrital.
- BÁCARES, Camilo (2021), *El cineclubismo escolar. Un nuevo campo para reflexionar y ejercer los derechos de los niños, niñas y jóvenes desde la escuela. Un estudio de caso en Colombia*, Tesis de Doctorado, Donostia, Universidad del País Vasco.
- BALLÓ, Jordi y Alain Bergala (2016), *Motivos visuales del cine*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- BENASAYAG, Ariel (2017), “La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina”, *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, vol. 10, núm. 2, pp. 56-78.
- BERGALA, Alain (2007), *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Barcelona, Laertes.
- BERMÚDEZ Briñez, Nilda (2008), “El cine y el video. Recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 13, pp. 101-123.
- BLACK, Gregory (1999), *La cruzada contra el cine (1940-1975)*, Madrid, Cambridge University Press.
- BLACK, Gregory (2012), *Hollywood censurado*, Madrid, Ediciones Akal.
- BREU, Ramón (2012), *La historia a través del cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*, Barcelona, Editorial Graó.
- BULLAUDE, José (1968), *Enseñanza audiovisual y comunicación*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
- BURKE, Peter (2005), *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.
- CADAVID Marulanda, Álvaro (2006), *La memoria visual de la narrativa colombiana en el cine*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- CASSETTI, Francesco (2010), *Teorías del cine*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- CIVARDI, Luigi (1951), *Cine y moral*, Madrid, Ediciones Acción Católica Española.
- CRISTANCHO Altuzarra, José Gabriel (2018), *Tigres de papel, recuerdos de película. Memoria, oposición y subjetivación política en el cine argentino y colombiano*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/La Carreta Editores.
- CUARTEROLO, Andrea (2015), “El cine científico en la Argentina de principios del siglo 20: entre la educación y el espectáculo”, *Revista História da Educação*, vol. 19, núm. 47, pp. 51-73.
- DEL POZO, María del Mar (1997), “El cine como medio de alfabetización y de educación popular. Primeras experiencias”, *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de Educación*, núm. 1, pp. 59-75.
- DIDI Huberman, Georges (1997), *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- DIEUZEIDI, Henri (1967), *As técnicas audiovisuais no ensino*, Lisboa, Europa-América.
- DUARTE, Rosalia y João Alegria (2008), “Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação”, *Educação & Realidade*, vol. 33, núm. 1, pp. 59-80.
- DUSSEL, Inés (2009), “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”, *Nómadas*, núm. 30, pp. 180-193.
- DUSSEL, Inés (2014), “Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad”, *Estudos da Língua(gem)*, vol. 12, núm. 1, pp. 77-100.
- DUSSEL, Inés (2017), “La iconoclastia en el cine y la pedagogía. Reflexiones a propósito de dos películas infantiles de los años ‘30”, *Educação Temática Digital*, vol. 19, núm. 2, pp. 437-455.
- El cine. Enciclopedia Salvat del 7º arte* (1980), tomo 9, Barcelona, Salvat Editores.

- ESLAVA, Jorge (2020), *Mirador de ilusiones. Cuaderno de cine para la educación escolar*, Lima, Universidad de Lima.
- EVANS, Peter (2007), “La enseñanza de cine en el sistema educativo británico”, *Comunicar*, núm. 29, pp. 27-29.
- FELDMAN, Daniel (2004), “Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar”, *Educação & Sociedade*, vol. 25, núm. 86, pp. 75-101.
- FIELD, Mary (1958), *Cinéma pour enfants*, París, Les Éditions du Cerf.
- FORMAN, Henry James (1933), *Our Movie Made Children*, Nueva York, Macmillan.
- FREEDBERG, David (2017), *Iconoclasia. Historia y psicología de la violencia contra las imágenes*, Bilbao, Sans Soleil Ediciones.
- GARCÍA, Rodri (2007), “Considero que el cine es un arte menor que la literatura”, *La Voz de Galicia*, en: [https://www.lavozdegalicia.es/noticia/cultura/2007/11/17/considero-cine-arte-menor-literatura/0003\\_6325731.htm](https://www.lavozdegalicia.es/noticia/cultura/2007/11/17/considero-cine-arte-menor-literatura/0003_6325731.htm) (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- GIACOBONE, Nicolás (2018), *El cuaderno tachado*, Barcelona, Reservoir Books.
- GONZÁLEZ de Ávila, Manuel (2010), *Cultura y razón: antropología de la literatura y de la imagen*, Barcelona, Anthropos /Universidad Autónoma Metropolitana.
- GRUZINSKI, Serge (2016), *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HOFFMANN Fernandes, Adriana y Pedro Benjamin García (2017), “O cinema como formação: a escola como mediadora da relação entre jovens e filmes”, *Educação Temática Digital Campinas*, vol. 19, núm. 2, pp. 384-399.
- JOWETT, Garth, Ian Jarvie y Kathryn Fuller (1996), *Children and the Movies. Media influence and the Payne Fund Controversy*, Nueva York, Cambridge University Press.
- “La matanza de Aurora, la tragedia que temen se repita con ‘Joker’” (2019, 3 de octubre), *El Tiempo*, sección Internacional, en: <https://www.eltiempo.com/mundo/eeuu-y-canada/que-relacion-tiene-la-masacre-de-aurora-con-el-estreno-de-pelicula-joker-419312> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- LARROSA, Jorge (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LEÓN Rey, José Antonio (1937), *Revelaciones de un juez. Delincuencia infantil*, Bogotá, Editorial Centro.
- LIPOVETSKY, Gilles y Jean Serroy (2009), *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- LOBOS, Juan Matías (2013), “Ayúdame a mirar. Acerca de la enseñanza del lenguaje audiovisual en la escuela media”, *Toma Uno*, núm. 2, pp. 189-196.
- LÓPEZ Martín, Laura (2013), “Origen y contenido del cine proyectado con fines educativos hasta 1960”, *Cahiers de Civilisation Espagnole Contemporaine*, núm. 11, pp. 1-29.
- LUNDERS, Leo (1959), *Los problemas del cine y la juventud*, Madrid, Rialp.
- MARTÍNEZ Salanova, Enrique (1999), “La relación entre profesores y alumnos tal y como se trata en los medios”, *Comunicar*, núm. 12, pp. 25-35.
- MARTÍNEZ Salanova, Enrique (2010), “Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo”, *Comunicar*, núm. 35, pp. 53-60.
- MARZÁBAL, Íñigo y Carmen Arocena (2016), *Películas para la educación. Aprender viendo cine, aprender a ver cine*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- MIALARET, Gastón (1964), *Psicopedagogía de los medios audiovisuales en la enseñanza primaria*, Buenos Aires, Sudamericana.
- MIRAVALLS, Luis (1998), “Cómo disfrutar del cine en el aula”, *Comunicar*, núm. 11, pp. 63-69.
- NEILL, Alexander (2004), *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- NIETO Ferrando, Jorge (2012), “La reflexión y la crítica católica en la prensa cinematográfica bajo el franquismo. Del nacional-catolicismo a Ingmar Bergman”, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 18, núm. 2, pp. 855-873.
- PACHECO, José Emilio (2006), *Las batallas en el desierto*, Lima, Ediciones Peisa.
- PALADINO, Diana (2014), “Qué hacemos con el cine en el aula”, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (coords.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Ediciones Manantial/FLACSO, pp. 135-144.
- PANCANI, Dino (2006), “Juicios y prejuicios sobre el soporte audiovisual. La mirada de los actores educativos en Chile”, en Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (coords.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Ediciones Manantial/FLACSO, pp. 267-275.
- PEÑA Ardid, Carmen (2009), *Literatura y cine*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- PEREIRA Domínguez, M. Carmen y M. Victoria Marín Valle (2001), “Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria”, *Teoría Educativa*, núm. 13, pp. 233-255.
- PÉREZ Vejo, Tomás (2012), “¿Se puede escribir historia a partir de las imágenes? El historiador y las fuentes icónicas”, *Revista Memoria y Sociedad*, vol. 16, núm. 32, pp. 17-30.
- PINHEIRO, Sergio (2010), *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*, Madrid, Unicef.
- Pío XI (1929), “Carta encíclica Divini Illius Magistri de su Santidad Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud”, en: [https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini](https://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini)

- illius-magistri.html (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- PÍO XI (1936), "Vigilanti Cura. Carta encíclica de su Santidad Pío XI sobre el cinematógrafo. El cine, sus grandezas y sus miserias", en: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/54555/1/208214.pdf> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- PLATT, Anthony (2006), "Los salvadores del niño" o la invención de la delincuencia, México, Siglo XXI Editores.
- PONIATOWSKA, Elena (2013), *La flor de lis*, México, Era.
- RICO Agudelo, Angie (2012), *Cinematógrafo. Comentarios y crónicas sobre cine en Santander*, Bucaramanga (Colombia), Universidad Industrial de Santander.
- RODRÍGUEZ Murcia, Víctor Manuel, Angélica del Pilar Osorio, Diana Milena Peñuela Contreras y Claudia Marcela Rodríguez (2014), *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- "School District's Ban on R-Rated Films Tossed Out" (1990, 20 de mayo), *Los Angeles Times*, en: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1990-05-20-mn-190-story.html> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- SERRA, María Silvia (2011), *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y exclusiones en el siglo XX en Argentina*, Buenos Aires, Teseo.
- SERRA, María Silvia (2012), "Educación, estética y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 63, pp. 19-31.
- SIMANCA Castillo, Orielly (2004), "La censura católica al cine en Medellín: 1936-1955. Una perspectiva de la Iglesia frente a los medios de comunicación", *Historia Crítica*, núm. 28, pp. 81-101.
- SITT, Pam (2002, 27 de marzo), "Schools ban R-rated films; unrated movies also out, Federal Way board says", *Seattle Times*, en: <https://archive.seattletimes.com/archive/?date=20020327&slug=movieban27m#:~:text=The%20new%20Federal%20Way%20policy,school%20hours%20is%20strongly%20discouraged> (consulta: 22 de septiembre de 2022).
- SLUYS, Alexis (1925), *La cinematografía escolar y post-escolar*, Madrid, Ediciones de la Lectura.
- SMITH, Ken (1999), *Mental Hygiene. Classroom Films 1945-1970*, Nueva York, Blast Books.
- SONTAG, Susan (2006), *Sobre la fotografía*, México, Alfaguara.
- SOSENSKI, Susana (2006), "Diversiones malsanas: el cine y la infancia en la Ciudad de México en la década de 1920", *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 66, pp. 35-64.
- SOUTHWELL, Myriam y María Silvia Serra (2009), "Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX", *Domínios da Imagem*, vol. 2, núm. 4, pp. 81-92.
- TATARKIEWICZ, Wladyslaw (2000), *Historia de la estética I. La estética antigua*, Madrid, Akal.
- TOSI, Virgilio (1993), *El lenguaje de las imágenes en movimiento. Teoría y práctica del cine y la televisión en la investigación científica, la enseñanza y la divulgación*, México, Grijalbo.
- TYACK, David y Larry Cuban (2000), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Unión Europea (UE) (2015), *Showing Films and other Audiovisual Content in European Schools. Obstacles and best practices*, en: [http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/publicacion-adjuntos/report\\_filmmed.pdf](http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/publicacion-adjuntos/report_filmmed.pdf) (consulta: 24 de septiembre de 2022).
- URRA Portillo, Javier (1997), *Violencia. Memoria amarga*, Madrid, Siglo XXI.
- VARGAS Llosa, Mario (2001), *Literatura y política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WOJTYLA, Karol (2012), "La potencia de los medios de información", en Charles Clark, John Condry, Karl Popper y Karol Wojtyla (comps.), *La televisión es mala maestra*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 51-59.
- ZAPIOLA, María Carolina (2009), "Aproximaciones científicas a la cuestión del delito infantil. El discurso positivista en los archivos de psiquiatría, criminología y ciencias afines, Argentina, comienzos del siglo XX", en Lila Caimari y Máximo Sozzo (coords.), *Historia de la cuestión criminal en la Argentina*, Buenos Aires, Editores Del Puerto, pp. 313-338.

# Inclusión e ideología

## Los presupuestos de la investigación educativa a examen

ALFREDO BERBEGAL VÁZQUEZ\* | ANA ARRAIZ PÉREZ\*\*  
FERNANDO SABIRÓN SIERRA\*\*\* | ABEL MERINO OROZCO\*\*\*\*

¿Hasta qué punto la investigación educativa reproduce referentes socializados de la problemática de la inclusión educativa? Ayudada de las aportaciones del campo de la ontología social, se despliega una interrogación metódica que distingue entre principios, discursos y experiencias afectivas y políticas de la inclusión-exclusión social. La propuesta de análisis apela a la responsabilidad ética de la investigación educativa de evaluar sus presupuestos teóricos y de detenerse en los componentes ideológicos inherentes a las formas de reconocimiento científico-social de la diversidad humana. Para ilustrar este planteamiento, se seleccionan y analizan cuatro programáticas: la pedagogía del oprimido, el modelo social de discapacidad, la sociología de la aceptación y la ética del cuidado. Se concluye destacando los riesgos y los desafíos para desarrollar una racionalidad que tolere la naturaleza controversial de los procesos de inclusión-exclusión, al fortalecer la fundamentación de la investigación educativa y rehabilitar su criticidad en las sociedades plurales y complejas actuales.

*To what extent does educational research reproduce socialized referents regarding educational inclusion? Through the contributions of social ontology, we present a methodical questioning which distinguishes between the principles, discourse and emotional and political experiences of social inclusion-exclusion. Our analysis proposal appeals to educational research's ethical responsibility to evaluate their theoretical presuppositions and the need to consider their ideological components as inherent to the scientific-social recognition of human diversity. In order to illustrate our proposal, we selected and analyzed four frameworks: the pedagogy of the oppressed, the social model of disability, the sociology of acceptance and the ethics of care. We conclude by highlighting the risks and challenges in developing a rationality that can tolerate the controversial nature of inclusion-exclusion processes, in strengthening the foundation of educational research and in rehabilitating its importance in our current pluralistic and complex societies.*

Recepción: 14 de junio de 2021 | Aceptación: 18 de agosto de 2022  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60640>

- \* Profesor Contratado Doctor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: epistemologías de la complejidad y racionalidad educativa; formación de profesionales de la educación; discursos y prácticas de cuidado educativo para el bienestar y calidad de vida; orientación educativa. CE: [arbgal@unizar.es](mailto:arbgal@unizar.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0972-7831>
- \*\* Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: orientación educativa en evaluación; tutoría desde referentes socioconstructivistas; investigación educativa. CE: [arraiz@unizar.es](mailto:arraiz@unizar.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2380-8662>
- \*\*\* Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: orientación educativa en evaluación y tutoría; investigación educativa. CE: [fsabiron@unizar.es](mailto:fsabiron@unizar.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9857-2837>
- \*\*\*\* Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos (España). Líneas de investigación: procesos pedagógicos y psicológicos en el deporte escolar; orientación educativa; tutoría académica. CE: [amorozco@ubu.es](mailto:amorozco@ubu.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1025-4277>

### Palabras clave

Educación inclusiva  
Exclusión social  
Investigación educativa  
Epistemología  
Ideología  
Ética

### Keywords

Inclusive education  
Social exclusion  
Educational research  
Epistemology  
Ideology  
Ethics

## INTRODUCCIÓN

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 y la de Salamanca de 1994, la Reunión de Dakar de 2000, la Conferencia de Ginebra de 2008 y la Declaración de Incheon de 2015 para la agenda Educación 2030 son hitos internacionales que han consolidado progresivamente una visión de la inclusión (UNESCO, 1992; 1994; 2009; 2015; 2017; 2020). A partir de categorías y campos semánticos como los de *normalización* (Bank-Mikkelsen, Nirje, Grünland o Wolfensberger) e *integración* (Informe Warnock) se ha institucionalizado progresivamente una deseabilidad política y moral para responder a los órdenes sociales contemporáneos. Se ha configurado una *cosmovisión* con aspiraciones universalizables que se van concretando en *discursos* operativos, es decir, en modos de significación que confieren inteligibilidad teórica y práctica a determinados principios filosófico-políticos de justicia y equidad social (Ainscow *et al.*, 2019; UNESCO, 2020). Los discursos, que ofrecen esquemas de argumentación y criterios para la toma de decisiones, se apoyan en dispositivos sociales para elaborarse. Y estos dispositivos asumen en sus presupuestos esa cosmovisión y privilegian, por tanto, formas de reconocerse en las experiencias y vivencias de las personas y los colectivos sociales (Schuelka *et al.*, 2019).

La investigación educativa es uno de estos dispositivos. Entre otras cosas, ha elaborado discursos en el campo de la inclusión-exclusión social como el de la educación intercultural, con constructos fundamentales como empoderamiento, reconocimiento y pertenencia (UNESCO, 2013); se ha posicionado respecto a políticas educativas excluyentes, segregacionistas, integracionistas o inclusivas ante el reto de educar desde la diferencia humana (Mills *et al.*, 2017; Slee, 2011); ha sustituido la tríada negativa insuficiencia-discapacidad-minusvalía por la positiva funcionalidad-discapacidad-salud (Erevelles, 2018; OMS, 2001); ha democratizado la noción de necesidad y el

alcance de las respuestas educativas desde la perspectiva del ciclo vital y el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 1972; 1996; 2015); ha reconocido la diversidad desde enfoques procesualistas y multidimensionales de identidad (Bruner, 1996, en Rebollo y Hornillo, 2010; Gergen, 1992; Hermans, 2003, en De la Mata y Santamaría, 2010; Martínez-Otero, 2017); y ha visibilizado la exclusión y la marginalidad (García y Sáez, 2017), la desafiliación y la vulnerabilidad (Castel, 1991; Varela y Álvarez-Uría, 2019) en tanto que categorías eficaces para el análisis social actual.

Sin embargo, la confusión, la confrontación, la frustración y la culpabilización persisten como diagnósticos recurrentes en este campo (Allan y Slee, 2008; Dyson, 2001; Echeita, 2017; Echeita *et al.*, 2009; Slee, 2011). La inclusión no es un problema, es una problemática (Garnique, 2012; Martínez-Usarralde, 2021; Monarca, 2015; Moreno, 2018; Nota y Soresi, 2017). Y, como tal, su naturaleza es controvertida en cuatro niveles de análisis:

- La cosmovisión con aspiración universalizable, ¿se absorbe sin cuestionamiento alguno? El espacio para la interrogación consideraría filosofías y tradiciones políticas diferentes. Si se obvian, se corre el riesgo de politizar la investigación educativa al servicio de un interés particular (pensamiento único vs. inteligibilidad).
- Los referentes para elaborar los discursos, ¿se socializan e instrumentalizan? El peligro es adoptar referentes epistemológicos con función reproductiva que desarrollan nuevas retóricas y formas de legitimación de lo políticamente preferente (corrección vs. rectificación).
- Los modos de reconocerse en las experiencias personales y sociales, ¿se imponen desde un programa organizado de aculturación? Este nivel apunta al impacto de la investigación educativa para cambiar la opinión de las personas

y fundamentar la profesionalización y sus prácticas institucionales y culturales derivadas (práctica buenista vs. buena práctica).

- Los discursos y modos de reconocimiento preferentes, ¿cómo se apropian, legitiman e institucionalizan? Considere el tratamiento de los componentes ideológicos instalados en las elecciones teóricas de la investigación educativa (dominación vs. poder).

El trabajo se vertebrará desde esta interrogación metódica en cada uno de los niveles de análisis. El objetivo es identificar los referentes ontológicos, epistemológicos e ideológicos que han ido constituyendo algunos de los postulados actuales de la inclusión educativa con dos aspiraciones de utilidad científica: 1) facilitar la revisión de los posibles presupuestos de partida de la investigación educativa como ejercicio inherente a la actividad investigadora; y 2) fundamentar criterios pertinentes y eficaces de racionalidad que repongan la criticidad de los productos de la investigación en las formas de cultura actual.

La reflexividad respecto a las tradiciones ontológicas, epistemológicas e ideológicas es una premisa ética de primer orden. Esta reflexividad habrá de discernir cuáles de estas tradiciones y referentes permiten elaborar actualmente conocimientos científico-educativos que integren y reconstruyan los efectos socializadores y reproductivos de la problemática de la inclusión en la actividad investigadora.

La cartografía conceptual de la inclusión se encuentra constantemente amenazada por correlaciones entre las visiones del mundo y la estructura social en las que se inscribe (Booth, 2018); por esta razón, la propuesta de análisis que se propone a continuación adopta la distancia analítica como estrategia. La aproximación recorre cosmovisión, discurso y experiencia desde una articulación semiótica e ideológica entre *diferencia* y *desviación*.

Al acogerse a referentes más ajenos al campo teórico de la problemática, se facilita la identificación de los elementos ideológicos instalados en el propio campo y se alberga la esperanza de habilitar la criticidad. Asimismo, esta distancia analítica también evalúa los efectos de la distancia temporal. La inclusión es actualmente un movimiento expansivo que integra todas las formas de diferencia y movimientos reivindicativos (justicia reproductiva y racial, feminismo, ecologismo, nacionalismo, poscolonialismo, etc.), y se constituye desde múltiples subsistemas y nuevas categorías sociales (Herrero, 2013; Qvortrup y Qvortrup, 2018). El juego diferencia-desviación se postula como una apertura a nuevas realidades sociales derivadas de la interdiscursividad entre movimientos e identidades sociales y de la interseccionalidad en espacios de convivencia globalizados (Alberich, 2014).

## PROPUESTA DE ANÁLISIS

Analizar una problemática que es controversial a diferentes niveles y cuyas herramientas teóricas conviven, diacrónica y sincrónicamente, respecto a un presente al que le deben eficacia explicativa exige una rigurosa organización. En línea con la interrogación metódica que se ha presentado, el trabajo propone referentes para cada uno de los niveles interpelados de modo que se faciliten formas plurales para un cuestionamiento crítico. En el primer nivel de la cosmovisión sobre la inclusión educativa se atiende a la posibilidad de adoptar diversas posiciones ontológicas ante la *diferencia*; diferentes actitudes y modos de “mirar” la diversidad humana. El segundo nivel identifica las intencionalidades epistemológicas para significar y reconocer la diferencia en términos de *desviación*, en especial desde el desarrollo del lenguaje científico-social. Para el tercero y el cuarto nivel se explicita la disparidad de aproximaciones para someter a tratamiento las implicaciones ideológicas de los distintos modos de reconocer las realidades personales

y sociales, en atención a la necesidad de disponer de estrategias analíticas que estimulen este tratamiento y, sobre todo, que justifiquen la mayor adecuación de algunas de ellas para que sea eficaz en los órdenes sociales actuales.

La propuesta analítica se posiciona, por tanto, en una aproximación semiótica de los discursos y prácticas inclusivos y asume una acepción culturalista de sus componentes ideológicos. La utilidad de esta propuesta se evidenciará al analizar programáticas educativas que se han preocupado directa o indirectamente por la problemática de la inclusión; y al dar cuenta de cómo cada una de estas programáticas se posiciona de una manera particular ante las posibilidades de otorgar inteligibilidad a los postulados de la inclusión educativa. En este sentido, identificar y movilizar estos referentes analíticos pretende otorgar cientificidad a las bases epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa, al mismo tiempo que se abre a un pluralismo crítico que respete una acepción dinámica y emergente de las situaciones de inclusión-exclusión social.

Este abordaje de corte semiótico sobre las formas de reconocimiento de la diversidad se inspira en el trabajo de John Searle (1997),

quien distingue con claridad dimensiones correlativas a la cosmovisión (ontológico) y al discurso (epistemológico) en el análisis de los fenómenos sociales (Cuadro 1). Desde esta sistematización en el campo de la ontología social se puede establecer, por tanto, una cartografía analítica.<sup>1</sup> La cosmovisión adoptará la noción de *diferencia*, asumiendo su pre-existencia y su indeterminación. El discurso se vinculará con la *desviación*, consecuencia de una construcción social y de su aceptación compartida. En consecuencia, e inspirada en este caso por el trabajo de Jon Elster (1990), la propuesta concibe la desviación como un modo de significar la diferencia, ya sea a través de formas objetivas o intersubjetivas de conocimiento. Las formas objetivas se sintetizan en normas sociales y morales, elaboradas por reglas “duras” o regulativas y que determinan significados apriorísticos e institucionalizados y expectativas normativas para la cooperación social. Las formas intersubjetivas lo hacen con convenciones y reglas “blandas” o constitutivas, y crean nuevas formas de comportamiento desde significaciones dinámicas, interactivas y emergentes, a veces parcialmente institucionalizadas, que permiten alcanzar la coordinación social (Cuadro 1).

*Cuadro 1. Dimensiones de análisis*

Dimensión	Naturaleza	Lógica	Atribución
Cosmovisión	Objetiva	Acontecimiento	Diferencia
	Intersubjetiva	Reconocimiento	Desviación
Discurso	Objetiva Norma social, moral Regla regulativa Problemas de cooperación		
	Intersubjetiva Convención Regla constitutiva Problemas de coordinación		

Fuente: elaboración propia.

<sup>1</sup> La naturaleza, lógica y atribuciones de estos niveles analíticos se presentarán a lo largo de este apartado.

Esta organización pretende intercomunicar las experiencias y vivencias con la pluralidad de significados atribuidos en términos de inclusión-exclusión social. Asimismo, el reconocimiento de una significación como preferente activará la pretensión evaluativa y el análisis ideológico.

### La diferencia como analizador ontológico

La diferencia constituye la razón suficiente de la diversidad empírica. No exige de la práctica humana para existir, precede al concepto. Es ontológicamente objetiva. Denunciadas las limitaciones de un pensamiento representativo, jerárquico y unitario para gestionar lo plural y lo diverso, las “filosofías de la diferencia” (Nietzsche, Freud, Heidegger, Foucault, Deleuze, Derrida y Klossowski) se estiman como una

reacción a la necesidad de pensar nuevos sujetos y órdenes sociales (Gagnon *et al.*, Augustin y Cukier, 2022; Vidarte, 2004). La diferencia es la máxima apertura a lo diverso y lo plural. Contingente, azarosa e impredecible, presupone una manifestación inexpresiva, no inventariada ni organizada. Se rige por una lógica del acontecimiento, es decir, del aparecer, del mostrarse, del presentarse (Racionero, 2011).

Normalizar el pluralismo como principio interpela al modelo de razón y exige pararse en la interrogación primera: ¿se absorbe una cosmovisión concreta como universalizable sin cuestionamiento alguno? Este interrogante estimula al menos dos intuiciones de diferencia con connotaciones políticas y epistemológicas diversas (Martínez, 2011; Simpson, 2018) (Cuadro 2):

Cuadro 2. Acepciones de la diferencia

Diferencia	Principio	Paradigma	Dimensión	Función
Similitud	Equidad Justicia social	Redistribución Universalidad Generalidad Teoría social positiva	Integración social Individual	Emancipación Visibilidad Empoderamiento
Disimilitud	Autonomía Justicia cultural	Reconocimiento Contextual Crítica Pragmática	Funcionalidad Comunitario	Cambio social Calidad de vida Fortalecimiento Regulación

Fuente: elaboración a partir de los trabajos de Martínez (2011) y Simpson (2018).

- *Similitud-igualdad.* La diferencia se instala en una definición negativa de la inclusión (evitar la exclusión) y hace corresponder el principio de normalización, de equidad y de justicia social. Adopta al individuo como unidad analítica para alcanzar su adaptación y adherencia a las normas sociales, su integración social. Ampliar los derechos exige extender la noción de normalidad con acciones de visibilidad (voz) y empoderamiento (autorización); modifica la normatividad social y estimula oportunidades para desarrollar otros proyectos de emancipación. Se acoge a un

paradigma redistributivo cuyas características son la universalidad, la generalidad y una teoría social positiva.

- *Disimilitud-autonomía.* Explora una definición afirmativa de la diferencia al establecer una correspondencia entre el principio de normalización, de autonomía y de justicia cultural. La unidad analítica es el grupo para alcanzar la máxima funcionalidad frente a la heterogeneidad de la normatividad social. Ampliar los derechos implica explorar el lugar de nuevos sujetos y colectivos en el espectro social (servicios y comunidades) con acciones de fortalecimiento

(desarrollo y crecimiento personal) y de regulación (desarrollo socio comunitario) que reconstruyen la noción de normalidad desde el cambio social y la mejora de la calidad de vida. Se inscribe en un paradigma del reconocimiento cuya estructura teórica es contextual, crítica y pragmática.

### *La desviación como analizador epistemológico*

La expresión de lo no identificado como igual o desigual se polariza como desviación respecto a un referente de normalidad compartido o requerido. Esta expresión se elabora desde múltiples formas lingüísticas y la significación se satura en diversos modos de conocimiento: el cotidiano (juicios de valor compartidos) y el religioso (referente moral de lo indeseable) son modos objetivos (prejuicios y creencias); el artístico (canonización y creación de lo nuevo) tolera la máxima naturaleza (inter)subjetiva (diversidad y transgresión expresiva y estética); y el científico (inteligibilidad dialéctica de la diversidad empírica) cuya significación depende de la relación sujeto-objeto de conocimiento.

Respecto del segundo interrogante, los modos de conocimiento científico de la investigación educativa habrán de detenerse en la siguiente cuestión: ¿sus referentes están socializados e instrumentalizados?, ¿hay interferencias con otros tipos de conocimiento? Cada elección teórica implica una ignorancia de lo que no es construido y es portadora del orden social en el que se dirime (Andreski, 1973).

Las formas científicas objetivas adoptan la unidad y la identidad como referentes meta-teóricos. Se presupone una perturbación ética e ideológica que denota la desviación como

problema, patología, desestructuración o disfuncionalidad (Canguilhem, 1984; Devereux, 1973) y configura campos semánticos de exclusión y marginalidad (Gramigna y González, 2010). La utilidad explicativa se traduce en términos de tratamientos y modelizaciones correctivos. Las normas sociales, las reglas regulativas y los problemas de cooperación conforman un marco social que objetiva lo desviado. Se asumen nociones como desequilibrio, anomia, desigualdad y desorganización social, control social y subcultura. La experiencia y la vivencia son un síntoma o un indicador de un marco epistemológico, político y moral preestablecido.

Las significaciones (inter)subjetivas indican la desviación en términos de necesidad, diversidad y disociación. Se caracteriza por una actitud apreciativa. La desviación es un proceso de afinidad, afiliación y significación que se institucionaliza como un producto sociopolítico determinado, en coordinación con las pretensiones normativas, convencionales y constitutivas. Las nociones de aprendizaje, designación y etiquetaje, indexicalidad y reflexividad permiten clarificar el proceso de desviación como línea biográfica y proyecto socio-personal. La experiencia y la vivencia son un signo de un sentido existencial o sociohistórico por integrar.<sup>2</sup>

En términos generales, el discurso científico privilegia una negación de la diferencia (similitud-igualdad) y una preferencia por la normatividad social (Becker, 2009; Cusson, 1992; Ogien, 1995). No obstante, la pluralidad de aproximaciones desde la perspectiva *etic* y la proliferación de trabajos desde la *emic*<sup>3</sup> (Harris, 1976) se han alineado con los discursos reformistas de los derechos humanos y los movimientos sociales reivindicativos del

<sup>2</sup> Las epistemologías objetivistas atienden a formas causales y correlacionales, estructuralistas y funcionalistas, al adoptar aproximaciones durkheimianas, mertonianas, foucaultianas y de la primera Escuela de Chicago. Las intersubjetivas se enmarcan en tradiciones comprensivas del acto, fenomenológicas y del actor racional, desarrolladas principalmente por escuelas interaccionistas simbólicas, dramatúrgicas y etnometodológicas (Berthelot, 1998).

<sup>3</sup> Originaria del campo de la lingüística (Pike), esta distinción se adoptó, posteriormente y con un sentido diferente, en la sociología y la antropología social. La perspectiva *etic* atiende al punto de vista del analista, “desde fuera”. La perspectiva *emic* es la perspectiva del nativo, “desde dentro”. En el último medio siglo se han diversificado las

último siglo y reconsideran las implicaciones morales y políticas de la explicación de una cotidianidad cada vez más híbrida y compleja (Herzog, 2011).

La designación de lo diferente se conduce por una lógica del reconocimiento (Krzyżanowski, 2020; Racionero, 2011). El registro de la diferencia en una expresión y uso lingüístico específico jamás completa las posibilidades de sus acepciones, víctima de las formas de apropiación lingüística inherentes a los procesos de educación, aculturación y socialización de los dispositivos de significación. Se subordina a unas bases materiales y culturales específicas, de modo que alcanzar a comprender cómo funciona esta lógica habilita la crítica ideológica. La aproximación se posiciona en una teoría ideológica.

### Referentes ideológicos

Determinar las posibilidades de adoptar un referente u otro para el análisis ideológico apunta a los dos últimos interrogantes. Por un lado, ¿los modos de reconocerse en las experiencias y vivencias personales y sociales se imponen desde un programa organizado de aculturación? El análisis de las pretensiones normativas se puede inscribir en diversas tradiciones de pensamiento (Ariño, 1997) y participa activamente en la compleja problemática de la inclusión (Cuadro 3).

Para la tradición *cognitivo-crítica*, la ideología es un pensamiento ilusorio y patológico. Su análisis de carácter epistemológico (sociología del conocimiento) depura creencias y representaciones para alcanzar un conocimiento fiable (verdad lógica). Sus principales opositores son el pospositivismo y la tradición hermenéutica (equivocidad del conocimiento científico), así como ciertas variantes materialistas (conciencia tecnocrática).

Para la aproximación *práctica-crítica*, la ideología es un sistema de significación que

legitima la dominación; origina o preserva una distribución asimétrica de recursos y de poder. Se vincula a una sociología del poder y a una teoría conflictiva de la sociedad (legitimación, reificación, interpelación, unificación). Las críticas se dirigen a una noción homogénea y simple de dominación que se identifica exclusivamente con el interés de una clase social concreta (confusión entre integración social y sistémica).

La perspectiva *práctica-neutra* considera ideológica la legitimación de cualquier forma de poder en tanto que capacidad para actuar desde objetivos e intereses y cambiar el curso de hechos y acciones colectivas. Comparte la sociología del poder como campo analítico, pero formula el poder como fenómeno generalizado. La ruptura con la tradición ilustrada y con su pretensión evaluativa son los principales argumentos de sus detractores.

La perspectiva *semiótica-neutra* formula una relación designativa y práctica entre los productos culturales y las formas de poder. La implicación derivada es que cualquier forma discursiva y práctica constituye sistemas de creencias articulados (cosmovisión) al expresarse singularmente a través de estructuras lingüísticas (narrativas), al indicar significados existenciales (atribución) y sociohistóricos (pertenencia) y al generar un sentido (creencias y valores) y una identidad (personal y colectiva) (Polleta, 2013).

En la aplicación de los referentes analíticos identificados, que se presentará a continuación, se observa cómo las programáticas educativas tienden a adoptar una tradición ideológica concreta.

Por otro lado, se concluye con la última interrogación: los discursos y modos de reconocimiento preferentes, ¿cómo se apropian, legitiman y se institucionalizan desde la investigación educativa? Detenerse en esta cuestión nos conduce a establecer que no todas las

---

metodologías y las categorías analíticas desde la perspectiva *etic* y se ha valorizado enormemente la comprensión científico-social desde la perspectiva de las personas y los colectivos que viven directamente las situaciones de inclusión-exclusión socioeducativa.

tradiciones presentarían la misma eficacia analítica en la actualidad.

El giro lingüístico —reconsideración de lo representado desde una razón comunicativa (aquiescencia social)— y el giro hermenéutico —demostración de que ya no existe una experiencia universal (pluralismo expresivo)— dejan de hacer sostenible la acepción semántica de la ideología de las tradiciones cognitivas, epistemológica y semiótica. Atrapados actualmente en las herencias del giro cultural, se abre un intenso debate en las tradiciones prácticas sobre si lo ideológico está restringido y es constitutivo de la dominación (crítica), si lo es de la legitimación de cualquier forma de poder (neutra) o si se expande y constituye todo sistema de creencias (semiótica).

La aproximación presentada absorbe el enfoque culturalista y entiende que la acepción práctica de la tradición semiótica-neutra es eficaz para analizar tanto los fenómenos sociales emergentes, como los efectos de la crítica ideológica de otras tradiciones (Irvine, 2022). El discurso ideológico, sistematizado o heterogéneo, es inherente a toda organización social y forma de subjetividad. El precio a pagar es la dificultad para definir una pretensión normativa y distinguirse de oportunistas reacciones relativistas. Sin embargo, se entiende que aporta la mayor de las distancias analíticas para el tratamiento ideológico de un posible programa organizado de aculturación respecto a los discursos y las prácticas de inclusión-exclusión social.

*Tabla 3. Tradiciones de análisis ideológico*

Aproximación	Noción de ideología	Referente	Función	Campo de análisis / referencias
Cognitivo-crítica	Restringida Falsa conciencia Contingente	Verdad	Depurar	Sociología del conocimiento Teoría epistemológica Engels y Lukács, Mannheim, Geiger, Popper, Bell, primer Althusser
Práctica-crítica	Restringida Sistema de creencias específico Contingente	Dominación	Emancipar	Sociología del poder Teoría social conflictiva Marxismo, Escuela de Frankfurt, Bourdieu, Giddens, Fairclough, Larrain, Lenski
Práctica-neutra	Restringida Cualquier sistema de creencias que legitima poder Constitutiva	Legitimidad	Reconocer Apropiar	Sociología del poder Teoría del poder Lenin, Gramsci, segundo Althusser, Laclau, Hall, Therborn, Bell, Reboul, Seliger
Semiótica-neutra	Expansiva Cualquier sistema de creencias Constitutiva	Sentido	Atribuir Reconocer Apropiar	Sociología de la cultura Teoría de la cultura Geertz, Dupont, Castoriadis, Abercrombie, Wuthnow, Moscovici, fenomenología, historia representaciones sociales, tratamientos postestructuralistas

Fuente: reelaborado a partir del trabajo de Ariño (1997: 201-202, 209).

### *Aplicación de la propuesta*

A continuación, se repasa en los presupuestos de la pedagogía del oprimido, del modelo social de educación inclusiva, de la sociología de la aceptación y de la ética y política del

cuidado. La elección de estas programáticas persigue ilustrar la disparidad de los referentes apuntados y ejemplificar la actitud analítica solicitada (Cuadro 4); esta selección significativamente teórica se considera en el

contexto actual de la pedagogía post-crítica (Hogdson *et al.*, 2020).

Los principios de esta pedagogía pretenden superar el análisis habitual de las pedagogías críticas desde la disfuncionalidad del sistema y la utopía. Frente al desenmascaramiento y el optimismo cruel, la pedagogía post-crítica abunda en la protección, el amor y la esperanza. Las programáticas seleccionadas revelan estos intentos de transición de una dialéctica en sentido negativo y de oposición a otra en sentido positivo y de aceptación; permiten comprender los desplazamientos de las perspectivas de la crítica ideológica y sus implicaciones para la formulación de la problemática de la inclusión educativa.

### *La pedagogía del oprimido*

Para la obra central de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (1970), la educación es una práctica política plagada de ideología. El analizador clave es la dominación. Es necesaria “otra” pedagogía que capacite al oprimido para tomar conciencia y romper la relación estructural y subjetivada de dominación. La concientización es un proceso político que deviene método de alfabetización, por lo que la pedagogía, que atiende el modo de hacerse humano, es una antropología general. Este proceso no es sólo conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso y proyecto. Emanciparse de una relación de represión y dominación remitirá a una aproximación práctica-crítica a la ideología. No obstante, de la mano de Lukács, Freire considera que la dominación es invisible para la falsa conciencia. La educación, que depura la falsedad de una conciencia que naturaliza la dominación y que no podrá liberarse hasta que no repare en su condición de oprimida, implica un análisis ideológico característico de la aproximación cognitivo-crítica. La oposición dicotómica define una patología de la diferencia (opresor-oprimido) de la que se deriva una intuición general de similitud-equidad en la programática.

Freire se desmarcará de la versión mecanicista e historicista del marxismo que privilegia la objetividad de las estructuras y la determinación de la clase social. Asumirá que ya no es posible comprender las transformaciones sociales desde la lógica de la historia y que la articulación entre la objetividad social y la subjetividad debe analizarse en términos lingüísticos. Si bien la relación de dominación atiende a una naturaleza objetiva de carácter funcionalista —de otro modo no podría justificarse la falsa conciencia y la alienación del oprimido—, la pedagogía como proceso de liberación política apela a una ineludible construcción intersubjetiva a través del diálogo y la participación. La concientización y la liberación freirianas evocan categorías de la inclusión educativa como empoderamiento, reconocimiento y pertenencia.

Dos décadas después, Freire se resistirá a reconocer la desactualización de su propuesta. En *Pedagogía de la esperanza* (1992) identifica la posmodernidad con el pensamiento liberal. Piensa que el desencanto de finales de siglo de ciertos sectores de la izquierda sobre el proyecto socialista condujo a asimilar disimuladamente el liberalismo en forma de pragmatismo y a justificar la sumisión de la educación a los mercados (McLaren, 2021; Sánchez-Valverde, 2018). En este debate se aprecia un conflicto latente entre aproximaciones críticas y neutras a la ideología y sus nociones restrictivas y expansivas. Para Freire, hoy más que nunca, la evidencia empírica de los oprimidos hace necesaria su pedagogía. Se trasciende la contradicción desde una cosmovisión socialista que hace suya la causa liberadora y que asume que la dominación se aloja exclusivamente en colectivos concretos objetivados por las estructuras sociales.

La ironía del tiempo presente es que la adecuación a las transformaciones socioculturales no pertenece a una cosmovisión política concreta. Aunque se tilde de liberal la distópica cultura posmoderna en oposición a la melancólica utopía socialista, la tradición

socialdemócrata y posmarxista ha reconocido bases materiales diferentes en la configuración del capitalismo avanzado. Estaríamos ante una forma de cultura específica que globaliza la exclusión social y complejiza las relaciones de dominación. La restauración de la aproximación práctica-crítica demanda un revisionismo de la dialéctica que la sustenta.

### *El modelo social de discapacidad*

Su aparición en Estados Unidos y Reino Unido en los años ochenta y noventa se vinculó a un activismo político afín a otros movimientos de la época que aglutinaron herramientas teóricas del marxismo, el feminismo, las teorías del trabajo y el capital humano. El modelo define tres aspectos constitutivos de la desviación: interacción práctica (situación), construcción simbólica (identidad social) y estructuración material (estratificación social) (Ferreira, 2008).

La versión anglosajona privilegia las bases materiales (estratificación social) de un hecho ideológico (identidad social). Ciertos colectivos imponen un significado de lo diferente y lo hacen desde el déficit respecto a un “yo colectivo” que se adopta como patrón. La identidad, constituida heterónomamente, justifica la estratificación social y por tanto una desigualdad económica (clase social), política (poder, autoridad) y normativa (reconocimiento, prestigio) que se traduce en acceso y disfrute de recursos, equiparación de derechos e igualdad de oportunidades. Se denuncia una imposición identitaria y se reivindica una transformación de las barreras actitudinales y materiales del entorno para que el espacio social no se configure desde los intereses únicos de las personas sin discapacidad (Barton, 1998, 2008, 2011; Booth y Ainscow, 2002; Ferrerira, 2010; Verdugo, 2003). La programática se inspira, por tanto, en una acepción de similitud-equidad de la diferencia y asume una aproximación práctica-crítica a la ideología.

Los modos de significación científico-social preferentes se interesan por objetivar esta

relación de dominación. La articulación entre estratificación e identidad privilegia un lenguaje estructuralista. La noción de dependencia adquiere una relevancia conceptual y la crítica ideológica indica una identidad relativa de la persona con discapacidad, dinámica e interactiva respecto al desarrollo de una actividad autónoma en un contexto determinado (insuficiencia vs. funcionalidad) (Rodríguez y Ferreira, 2010).

En los últimos 30 años se ha politizado el modelo (Allan, 2007). En lugar de consolidar una teoría social consistente al estudiar cómo se elabora la identidad social de las personas con discapacidad en la vida cotidiana y cuáles son las implicaciones para una autodeterminación en términos de calidad de vida (interacción práctica), sus partidarios se han interesado más por denunciar el carácter meritocrático y esencialista de la estratificación social en las políticas neoliberales. En consecuencia, se ha debilitado su potencial para analizar los componentes ideológicos de la significación de la diferencia, avalando un *statu quo* de la criticidad que se apropia de la complejidad social y legitima su simplificación (Reindal, 2021). Por ejemplo, la asistencia tecnológica pretende ser inclusiva al traducir las necesidades de las personas a especificaciones tecnológicas capacitadoras (Blasco *et al.*, 2016). Sin embargo, si el principio de normalización se ideologiza desde un sentido particular de la equidad, puede imponerse una versión de “vida normal” inaccesible para todos por cuestiones económicas (costes de sistemas y servicios) o socioculturales (distancia de lógicas, capacidad de aprendizaje, competencia digital). Asimismo, la alternativa de la investigación inclusiva (Allan y Slee, 2008; Blanco *et al.*, 2016; Parrilla, 2009; Toboso-Martín y Rogero-García, 2012) demanda un trabajo interdisciplinar muy intenso para que la participación no se reduzca a una estrategia financiera (estadísticas de perfiles y colectivos vulnerables) o a una perifrasis metodológica (testimonios) (Suarez-Balcazar *et al.*, 2022).

Dificultades todas éstas que el pensamiento único de algunos discursos inclusivos disolverá con diplomacia.

### *La sociología de la aceptación*

Esta propuesta, que ofrece una alternativa a la canónica sociología de la desviación, surge a finales de los ochenta en el Center on Human Policy de la Universidad de Syracuse. En lugar de preocuparse por neutralizar la desviación de una persona o colectivo (miembro honorario, estigma de cortesía) o por cómo las instituciones y servicios pueden reconducir los roles y las “carreras” de exclusión, Robert Bodgan y Steven Taylor se interesan por aquellas relaciones sociales en las que los atributos y estigmas no son ni constitutivos ni determinantes (Bodgan y Taylor, 1987; 1990). Se repara en las relaciones efectivas de aceptación entre personas “normales” y personas etiquetadas socialmente como “desviadas”, que no se reducen a la condescendencia, la ocultación o la proyección (proteccionismo familiar, atención caritativa, humanitaria o de amistad) (Berbegal, 2012) y que presentan, con independencia de su diferencia, una ausencia total de cuestionamiento de la dimensión moral de la persona (Schwartz, 1988).

El énfasis en lo relacional conduce a adoptar modos de significación (inter)subjetiva, en concreto desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. No obstante, también se exploran significaciones objetivas desde la noción de subcultura, forjada en la primera Escuela de Chicago, al detenerse en vínculos que difícilmente tienen lugar en todos los contextos sociales.

Se advierte que existen relaciones sociales que reconocen la disimilitud sin aspiración alguna a alterarla o a reconsiderarla desde un valor de equidad. La diferencia se adopta en términos positivos. La lógica del reconocimiento se amplía para comprender evidencias y experiencias que superan las imágenes conceptuales de un análisis negativo con fines reivindicativos. De este modo, se abandona una

teoría social conflictiva para abrazar una teoría del poder. Sin renunciar a sus condicionantes, se atiende a los componentes afectivos que constituyen las relaciones sociales. La cuestión clave es comprender cómo se produce la “des-etiquetación” de lo desviado, cómo se deconstruyen formas socializadas y estereotipadas de reconocimiento de ciertos vínculos sociales para disponer de otras normas y reglas que posibiliten otras relaciones no centradas en la diferencia (Mínguez *et al.*, 2018; Rai *et al.*, 2022). Las relaciones de aceptación conllevan alteraciones en creencias y valores, en atribuciones existenciales y sociohistóricas, y despliegan otras narrativas sobre la experiencia de la diferencia que transmuta las relaciones de poder y las identidades resultantes en términos de afiliación (Folkestad *et al.*, 2009; Taub y Greer, 1998). Se adopta, por tanto, una aproximación práctica-neutra a la crítica ideológica.

Bien es cierto que las relaciones de aceptación podrían disolverse en disposiciones ingenuas y filantrópicas al vaciar todo referente evaluativo y bloquear la criticidad. La programática habría de manejar nociones de persona susceptibles de crítica (Bueno, 1999) y abiertas a nociones expansivas y constitutivas de ideología.

### *La ética del cuidado*

Los modos de reconocer la diferencia integran una dimensión inevitablemente ética (equidad y justicia). Las contradicciones entre discursos y prácticas socioeducativos son inherentes a su racionalidad tecnológica (Romeo, 2004); generan dilemas y tensiones entre la retórica de los derechos fundamentales y las ambiciones gubernamentales institucionalizadas, por un lado, y los intereses locales y situados de las personas y colectivos, por el otro (Del Pozo-Armentia *et al.*, 2020). Se perfila una filosofía de la educación que integra lo afectivo y una bioética de género para ofrecer un referente axiológico con pretensión crítica universalizable (Noddings, 1995; Stake y Visse, 2021). La *ética del cuidado*, en su versión más clásica,

antepondrá la afectividad y los valores de la relación de cuidado a una racionalidad de justicia y equidad (Gilligan, 2013; Held, 2006; Katz *et al.*, 2002; Molinier *et al.*, 2009).

Desde el punto de vista de la crítica ideológica puede observarse una tendencia a posiciones semiótica-neutras. Se enfatiza la perspectiva eminentemente culturalista. Se trata de comprender los sentidos e identidades instituyentes, en el entendido de que en su parcialidad constitutiva se elabora una dimensión ideológica. Los modos de significación preferentes son los (inter)subjetivos, que privilegian la singularidad de las prácticas frente a los grandes principios universales. En concreto, se prioriza el interés por las narrativas para dilucidar los valores inherentes a los discursos y las cosmovisiones implícitas en las relaciones personales y sociales de cuidado. Se pone énfasis en el vínculo de cuidado y en las relaciones de afiliación derivadas.

No obstante, también ofrecen eficacia explicativa modos de significación objetivos, estructuralistas y funcionalistas, cuando el cuidado se formula como una actividad social y política (Carrasco *et al.*, 2011; Pérez, 2006). El cuidado apunta a cualidades con serias implicaciones para la autonomía y la organización del espacio público y el trabajo (Tronto, 2009). Como actividad social que legitima una relación de dominación histórica y latente (Benhabib, 1990), el análisis del cuidado admite posiciones práctica-críticas. El cuidado visibiliza relaciones de exclusión y vulnerabilidad y apela a políticas redistributivas de empoderamiento, reconocimiento y pertenencia, con implicaciones directas en el campo de la educación y el género. Este análisis conduce a una profunda polémica entre acepciones liberales, socialistas y comunitaristas de justicia y equidad, asociadas, a su vez, a adscripciones ontológicas de la diferencia formuladas como

Cuadro 4. Programáticas inclusivas

Programática	Intuición Diferencia	Desviación Significación epistemológica	Crítica ideológica Tradición	Categorías concomitantes Educación inclusiva
Pedagogía del oprimido	Similitud-equidad	Objetiva Sociedad funcionalista	Cognitivo-crítica Práctica-crítica	Empoderamiento Reconocimiento Pertenencia Autodeterminación
Modelo social de discapacidad	Similitud-equidad	Objetiva Sociedad estructuralista	Práctica-crítica	Fortalecimiento Dependencia Funcionalidad Regulación
Sociología de la aceptación	Disimilitud-autonomía	Objetiva Individuo-sociedad (subcultura) Intersubjetiva Interaccionista	Práctica-neutra	Vínculo Afiliación Fortalecimiento Regulación
Ética del cuidado	Disimilitud-autonomía	Objetiva Sociedad funcionalista Intersubjetiva Relacional	Práctica-crítica (políticas de cuidado) Semiótica-neutra (ética del cuidado)	Empoderamiento Reconocimiento Pertenencia Autodeterminación Vínculo Afiliación Fortalecimiento Regulación

Fuente: elaboración propia.

antagónicas (similitud vs. disimilitud) y que derivan en posturas divididas en sus denuncias y reivindicaciones (feminismo, Estado de bienestar, desarrollo sostenible, etc.).

## CUESTIONES CRÍTICAS

Tras una fuerte ruptura cultural en el pasado siglo, nuevos órdenes sociales y subjetividades cuestionan la pertinencia de una racionalidad que posibilite su comprensión. El reconocimiento de los procesos de inclusión-exclusión se ve sometido actualmente a una interpretación dinámica y parcialmente compartida por colectivos y sociedades cada vez más fragmentados en su singularidad, pero más homogenizados dentro de un marco de convivencia globalizado (Felder, 2018). En consecuencia, por un lado, las formas de significación científico-social, que asumen implicaciones éticas y políticas de una teoría social de orden liberal y de una racionalidad moderna (Pizarro, 1981), son llamadas a analizar su eficacia para reconocer experiencias y vivencias actuales. Por otro lado, algunas lecturas ideológicas vienen generando algunos efectos cínicos en las propias problemáticas evaluadas y presentan una rehabilitación del análisis ideológico tremendamente resbaladizo. Por efectos cínicos nos referimos a las consecuencias prácticas y con impacto en la vida personal y social que son contrarias, opuestas o sustancialmente diferentes al discurso o posicionamiento teóricos; asume este desfase con normalidad, desverguenza, impudencia u obscenidad descarada, o como una estrategia retórico-política.

Las cuatro interrogaciones desplegadas a lo largo de este trabajo apuntan directamente una cuestión central: ¿cómo abrazar un pluralismo crítico (cosmovisión) sin caer en la impostura dialéctica o en la disolución de toda criticidad (discurso) con el objetivo de ofrecer una inteligibilidad que permita defender los derechos de la ciudadanía y promover la mejora de su calidad de vida (experiencias y vivencias)?

Por un lado, la normalización de la diferencia en términos de similitud-equidad y la denuncia de las relaciones de dominación corren el riesgo de derivar en un *statu quo* de lo significado como incluido-excluido, e instalar un pensamiento único que privilegia y termina imponiendo públicamente un modo de ser (significado existencial) o de sentirse (significado sociohistórico). En consecuencia, los presupuestos de la investigación educativa habrían de considerar las confusiones entre los órdenes normativos y fácticos, entre la integración sistémica y social, e intentar comprender la recepción y la apropiación de los procesos de inclusión-exclusión como una tarea hermenéutica capital. Es el caso de programáticas como la de la pedagogía del oprimido y la del modelo social de discapacidad, que están llamadas a revisar la eficacia analítica en sus sociologías del poder y sus teorías conflictivas y represivas originarias.

Por otro lado, se advierte la desorientación que puede ocasionar la reactivación de la diferencia como disimilitud-funcionalidad y la expansión de lo ideológico a cualquier forma de poder, constitutivo de todo sistema de creencias. En este sentido, se atisba el riesgo de un pensamiento único de corte “post” que desactiva el referente evaluativo clásico e instala un escepticismo o un relativismo cultural. Las teorías del poder y de la cultura repararían en la convivencia de nuevos reconocimientos en un espacio social compartido, y encallarían en serios dilemas y paradojas: comprender una otredad cada vez más familiar, explicitar una teoría de la subjetividad en colectivos y movimientos sociales, absolutizar la perspectiva *emic* con propósitos instrumentales, asistir a la globalización como catalizador de hegemonías y homogeneidades, así como neutralizar toda pretensión evaluativa por una verdad local que se legitima a sí misma al amparo de la inconmensurabilidad de toda diferencia cultural (Menéndez, 2002). El tímido desarrollo de la sociología de la aceptación contó con este primer impulso culturalista y la programática

del cuidado se encuentra directamente inmersa en este imaginario conflictivo.

En general, las ontologías de la diferencia resuenan más como una cuestión moral e ideológica que teórica y se importan e institucionalizan en las ciencias sociales, el pensamiento complejo, los estudios culturales, el feminismo, la estética y la literatura. Los partidarios de la diferencia están bendecidos como virtuosos por su mera condición de “sometidos” en su relato de guerra contra los pensadores de la identidad y conforman el bando de los “buenos” y los “revolucionarios” (Pardo, 2016). Por supuesto, la aproximación presentada es víctima de este relato bélico diferencia-identidad y asume las trampas del primer riesgo crítico-dialéctico y del segundo riesgo culturalista.

Desde el punto de vista del discurso, el desafío teórico no sólo es compatibilizar una semiótica del poder con una versión materialista de la dominación (Sewell y Skocpol, en Beck, 2013), sino revisar las imposturas epistemológicas sobre lo desviado con pretensión moral o política. La investigación educativa trabaja desde una topografía epistemológica ya mediada por una pragmática social y cultural. El resultado es, en ocasiones, una investigación alienada a una inclusión preestablecida científicamente, una investigación de Estado y de estados como producto cultural de una cosmovisión hegemónica. De este modo, se derivan ocultaciones o anulaciones de otras realidades de exclusión y de disidencias y expresiones marginales en el interior de los movimientos inclusivos. Preservar a la investigación de estas imposturas permitiría detectar nuevas formas de exclusión social y de inclusión excluyente (discriminación por inclusión, rituales de conformidad, inclusiones preferentes) (Carbado *et al.*, 2008). Mención especial merecen los modos de significación de los consensos reconocidos o requeridos como modo de validación científico-social (Vandenberghe, 2021). Se asiste a un debate de fondo entre dos posiciones principales: 1) la que idealiza la racionalidad con carácter normativo, como orientación

y regulación (pretensión contingente); y 2) la que materializa la racionalidad con carácter descriptivo para dirimir la disolución o la adecuación normativa *ad hoc* (pretensión constituyente). La primera posición resuelve la controversia en un espacio ideal de moralidad universal que debe promover y desarrollar la investigación educativa. Es el caso de los programas de investigación de la pedagogía del oprimido, del modelo social de discapacidad y la perspectiva crítica del cuidado como actividad político-económica. La segunda posición hace de la controversia una homeopatía racional para toda construcción social apropiada (Escudero, 2016), un mecanismo de fortalecimiento de la racionalidad al que habrá de contribuir la capacidad de interpelación de la investigación educativa. La sociología de la aceptación y la programática relacional del cuidado se verían más comprometidas con este posicionamiento.

El planteamiento analítico presentado postula que la utilidad de la investigación radica precisamente en su potencial como revulsivo para una significación estatutaria de la inclusión y es partidaria de trabajar desde la segunda posición apuntada. Formula el reconocimiento como juego de fuerzas de significación que adquieren un peso coyuntural en los reglamentos, métodos y políticas de implementación racional. También disiente de toda polarización evaluativa de las representaciones al valorar tanto las atribuciones socializadas como la parcialidad de ciertos planteamientos reproductivos y/o transformadores. Aplicada al análisis de las programáticas educativas, la propuesta permite conectar cosmovisión, discurso y experiencias en los procesos de apropiación social del sentido y, por tanto, conferir inteligibilidad a los componentes ideológicos inscritos en la diferencia (Gaete y Luna, 2019).

Por su actualidad, se intuye una prospectiva prometedora de estos planteamientos. La propuesta se sumerge en la discusión de los postulados de una pedagogía post-crítica

(Wortmann, 2019) que contribuye al debate en dos sentidos principales: de una parte, la complicidad con una pedagogía hermenéutica que asume la equívocidad de la lógica del reconocimiento al adoptar una razón polémica y no dogmática en un espacio controversial

compartido; de otra, la responsabilidad respecto a la necesidad acuciante de una crítica de las tradiciones críticas (Noguera, 2020) con el objetivo de examinar, sin cinismo alguno, las herencias escépticas y denunciadoras de las programáticas iluminativas y emancipadoras.

## REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel, Roger Slee y Marnie Best (2019), "The Salamanca Statement: 25 years on", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, núm. 7-8, pp. 671-676. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- ALBERICH, Tomás (2014), "Movimientos sociales, responsabilidad corporativa e inclusión social en la globalización", *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. 72, núm. extra 1, pp. 113-132. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.04>
- ALLAN, Julie (2007), *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*, Dordrecht, Springer.
- ALLAN, Julie y Roger Slee (2008), *Doing Inclusive Education Research*, Rotterdam, Sense Publishers.
- ANDRESKI, Stanislav (1973), *Las ciencias sociales como forma de brujería*, Madrid, Taurus.
- ARIÑO, Antonio (1997), "Ideologías, discursos y dominación", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, vol. 79, pp. 197-220, en: [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_07\\_9\\_09.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_07_9_09.pdf) (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- BARTON, Len (1998), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata.
- BARTON, Len (2008), *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society*, Madrid, Morata.
- BARTON, Len (2011), "La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 70, núm. 25/1, pp. 63-76, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3426242.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- BECK, Colin J. (2013), "Ideology", en David A. Snow, Donatella della Porta, Bert Klandermans y Doug McAdam (coords.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, Malden, Wiley-Blackwell, pp. 1-5, en: [https://pages.pomona.edu/~cjb14747/pdfs/Beck\\_Ideology.pdf](https://pages.pomona.edu/~cjb14747/pdfs/Beck_Ideology.pdf) (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- BECKER, Howard (2009), *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*, México, Siglo XXI.
- BENHABIB, Seyla (1990), "El otro generalizado y el otro concreto: controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista", en Seyla Benhabib y Drucilla Cornell (coords.), *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia, Alfons el Magnànim, pp. 119-149.
- BEBEGAL, Alfredo (2012), "Acompañamiento socio-educativo. Apertura y definición: tensiones en el seno de su profesionalización", en Ana-María Marcos y Gabriela Topa (coords.), *Salud Mental Comunitaria*, Madrid, UNED, pp. 195-244.
- BERTHELOT, Jean-Michel (1998), *L'Intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*, París, PUF.
- BLANCO, Teresa, Alfredo Berbegal, Rubén Blasco y Roberto Casas (2016a), "Xassess: crossdisciplinary framework in user-centred design of assistive products", *Journal of Engineering Design*, vol. 27, núm. 9, pp. 636-664. DOI: <https://doi.org/10.1080/09544828.2016.1200717>
- BLASCO, Rubén, Teresa Blanco, Álvaro Marco, Alfredo Berbegal y Roberto Casas (2016b), "Needs Identification Methodology for Inclusive Design", *Behaviour & Information Technology*, vol. 35, núm. 4, pp. 304-318. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2014.934289>
- BODGAN, Robert y Steven Taylor (1987), "Toward a Sociology of Acceptance: The other side of the study of deviance", *Social Policy*, vol. 18, núm. 2, pp. 34-39, en: [https://archive.org/details/ERIC\\_ED334719](https://archive.org/details/ERIC_ED334719) (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- BODGAN, Robert y Steven Taylor (1990), "Looking at the Bright Side: A positive approach to qualitative policy and evaluation research", *Qualitative Sociology*, vol. 13, núm. 2, pp. 183-192. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00989686>
- BOOTH, Tony (2018), "Mapping Inclusion and Exclusion: Concepts for all?", en Catherine Clark, Alan Dyson y Alan Millward (eds.), *Towards Inclusive Schools?*, Londres, Routledge, pp. 96-108.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2002), *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- BUENO, Gustavo (1999), "Persona, Persona humana, Hombre", en Pelayo García Sierra (coord.), *Diccionario filosófico: manual de materialismo filosófico*, en: <http://www.filosofia.org/filomat/df278.htm> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- CANGUILHEM, George (1984), *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.
- CARBADO, Devon, Catherine Fisk y Mitu Gulati (2008), "After Inclusion", *Annual Review of Law & Social Science*, vol. 4, pp. 83-102. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.4.110707.172323>
- CARRASCO, Cristina, Cristina Borderías y Teresa Torns (2011), *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- CASTEL, Robert (1991), "De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle", en Jacques Danelot (coord.), *Face à l'exclusion. Le model français*, París, Esprit, pp. 137-168.
- CUSSON, Maurice (1992), "Déviance", en Raymond Boudon (coord.), *Traité de Sociologie*, París, PUF, pp. 389-422.
- DE LA MATA, Manuel-Luis y Andrés Santamaría (2010), "La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 157-186, en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:808d7e30-1a21-4579-9f7f-b34d5cc3150e/re35306-pdf.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- DEL POZO-Armentia, Araceli, David Reyero y Fernando Gil (2020), "The Pedagogical Limitations of Inclusive Education", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 52, núm. 10, pp. 1064-1076. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- DEVEREUX, George (1973), "Lo normal y lo anormal", en George Devereux (coord.), *Ensayos de etnopsiquiatría general*, Barcelona, Barral, pp. 25-102.
- DYSON, Alan (2001), "Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión", en Miguel-Ángel Verdugo y Francisco de Borja Jordán de Urries (coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, Salamanca, Amarú, pp. 145-160.
- ECHETA, Gerardo (2017), "Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas", *Aula Abierta*, vol. 46, núm. 2, pp. 17-24.
- ECHETA, Gerardo, Miguel-Ángel Verdugo, Marta Sandoval, Mauricio López, Isabel Calvo y Francisca González-Gil (2009), "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España", *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 153-178, en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:15c3ba6d-3320-410f-aafd-1b688f3200f7/re34908-pdf.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- ELSTER, Jon (1990), *Tuercas y tornillos: una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa.
- EREVELLES, Nirmala (2018), "Toward Justice as Ontology: Disability and the question of (in) difference", en Eve Tuck y K. Wayne Yang (eds.), *Toward What Justice?: Describing diverse dreams of justice in education*, Londres, Routledge, pp. 67-83.
- ESCUADERO, Alejandro (2016), "La postmodernidad explicada por Quintín Racionero", en Alejandro Escudero, Cristina de Peretti, Cristina Rodríguez y Piedad Yuste (coords.), *Controversias del pensamiento*, Madrid, Dykinson, pp. 235-249.
- FELDER, Franziska (2018), "The Value of Inclusion", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 52, núm. 1, pp. 54-70. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- FERREIRA, Miguel A.V. (2008), "Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, núm. 124, pp. 141-174, en: [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_124\\_051222873458779.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf) (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- FERREIRA, Miguel A.V. (coord.) (2010), *Política y Sociedad: Por una sociología de la discapacidad*, monográfico, vol. 47, núm. 1, en: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/issue/view/POSO101013> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- FOLKESTAD, Helge, Lone Folkestad y Steven J. Taylor (2009), "The Sociology of Acceptance Revisited: 'There must have been something because i grieve so!'", *Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 46, núm. 6, pp. 427-35. DOI: <https://doi.org/10.1352/2008.46:427-435>
- FREIRE, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1992), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GAETE, Alfredo y Laura Luna (2019), "Educación inclusiva y democracia", *Revista Fuentes*, vol. 21, núm. 2, pp. 161-175. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.02>
- GAGNON, Suzanne, Tomke Augustin y Wendy Cukier (2022), "Interplay for Change in Equality, Diversity and Inclusion Studies", *Human Relations*, vol. 75, núm. 7, pp. 1327-1353. DOI: <https://doi.org/10.1177/00187267211002239>
- GARCÍA, José y Juan Sáez (2017), "Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión social: paradojas y apuestas", *Educación XXI*, vol. 20, núm. 2, pp. 95-112. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.19033>
- GARNIQUE, Felicita (2012), "Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar", *Perfiles Educativos*,

- vol. 34, núm. 137, pp. 99-118. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34119>
- GERGEN, Kenneth J. (1992), *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós.
- GILLIGAN, Carol (2013), *La ética del cuidado*, Barcelona, Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- GRAMIGNA, Anita y Juan-Carlos González (2010), “Las causas de la marginalidad social y las diferencias educativas”, *Bordón*, vol. 62, núm. 1, pp. 77-91, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3178533.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- HARRIS, Marvin (1976), “History and Significance of the *emic-etic* Distinction”, *Annual Review of Anthropology*, vol. 5, núm. 1, pp. 329-350. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.an.05.10176.001553>
- HELD, Virginia (2006), *The Ethics of Care: Personal, social and global*, Nueva York, Oxford University Press.
- HERRERO, Yayo (2013), “Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible”, *Revista de Economía Crítica*, núm. 16, segundo semestre, pp. 278-307, en: [https://www.avlaflor.org/wp-content/uploads/2016/12/09\\_YayoHerrero.pdf](https://www.avlaflor.org/wp-content/uploads/2016/12/09_YayoHerrero.pdf) (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- HERZOG, Benno (2011), “Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de exclusión social”, *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. 69, núm. 3, pp. 607-626. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.21>
- HOGSDON, Naomi, Joris Vlieghe y Piotr Zamojski (2020), “Manifiesto por una pedagogía post-crítica”, *Teoría de la Educación*, vol. 32, núm. 2, pp. 7-11. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.20203222>
- IRVINE, Judith T. (2022), “Revisiting Theory and Method in Language Ideology Research”, *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 32, núm. 1, pp. 222-236. DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12335>
- KATZ, Michael S., Nel Noddings y Kenneth A. Strike (2002), *Justicia y cuidado: en busca de una base ética común en educación*, Barcelona, Idea Books.
- KRZYŻANOWSKI, Michał (2020), “Normalization and the Discursive Construction of ‘New’ Norms and ‘New’ Normality: Discourse in the paradoxes of populism and neoliberalism”, *Social Semiotics*, vol. 30, núm. 4, pp. 431-448. DOI: <https://doi.org/10.1080/10350330.2020.1766193>
- MARTÍNEZ, Mariam (2011), “¿Ha quedado obsoleta la política de la diferencia? Una exploración y propuesta”, *Política y Sociedad*, vol. 48, núm. 3, pp. 603-619. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2011.v48.n3.36437](https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2011.v48.n3.36437)
- MARTÍNEZ-Otero, Valentín (2017), “La identidad en riesgo: orientaciones socioeducativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 75, pp. 181-196, en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a09.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- MARTÍNEZ-Usarralde, María-José (2021), “Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social”, *Educación XXI*, vol. 24, núm. 1, pp. 93-115. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.26444>
- MCLAREN, Peter (2021), “Paulo Freire, un hombre atemporal”, *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. especial, pp. 22-35. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61018>
- MENÉNDEZ, Eduardo L. (2002), “El malestar actual de la antropología o de la casi imposibilidad de pensar lo ideológico”, *Revista de Antropología Social*, vol. 11, pp. 39-87, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=499498&orden=1&info=link> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- MILLS, Martin, Amanda Keddie, Peter Renshaw y Sue Monk (2017), *The Politics of Differentiation in Schools*, Londres, Routledge.
- MÍNGUEZ, Ramón, Eduardo Romero y Marta Gutiérrez (2018), “La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 4, pp. 1237-1251. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- MOLINIER, Pascale, Sandra Laugier y Patricia Paperman (2009), *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, París, Éditions Payot & Rivages.
- MONARCA, Héctor (2015), “Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, pp. 14-27. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47259>
- MORENO, Ricardo (2018), “En contra de una escuela inclusiva”, *Claves de Razón Práctica*, núm. 258, pp. 84-93.
- NODDINGS, Nel (1995), “Ethics, Care and Education”, en Nel Noddings (coord.), *Philosophy of Education*, Philadelphia, Westview Press, pp. 128-134.
- NOGUERA, Carlos-Ernesto (2020), “Ni crítica ni post-crítica: por una pedagogía sin atributos”, *Teoría de la Educación*, vol. 32, núm. 2, pp. 37-50. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.22485>
- NOTA, Laura y Salvatore Soresi (2017), *...For a Manifesto in Favor of Inclusion: Concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion*, Firenze, Hogrefe.
- OGIEN, Armand (1995), *Sociologie de la déviance*, París, Armand Collin.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001), *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PARDO, José-Luis (2016), “La diferencia en cuestión. Una reconsideración intempésta”, en José-Manuel Aragüés, Thierry Capmartin,

- Nadia Mékouar-Hertzberg y Alfredo Saldaña (coords.), *La diferencia en cuestión. La cuestión de la diferencia*, Zaragoza, Mira, pp. 77-100.
- PARRILLA, Ángeles (2009), “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa”, *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 101-118, en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a18a2023-3394-40cf-9014-a6064de8a3f7/re34905-pdf.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- PÉREZ, Amaia (2006), *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*, Madrid, Consejo Económico y Social.
- PIZARRO, Narciso (1981), *Fundamentos de la sociología de la educación*, Murcia, Godoy.
- POLLETA, Francesca (2013), “Narratives”, en David A. Snow, Donatella della Porta, Bert Klaundermans y Doug McAdam (coords.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, Malden, Wiley-Blackwell, en: <https://cpb-us-e2.wpmucdn.com/faculty.sites.uci.edu/dist/2/432/files/2011/03/Polletta-Narratives-Wiley-Encyclopedia.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- QVORTRUP, Ane y Lars Qvortrup (2018), “Inclusion: Dimensions of inclusion in education”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, núm. 7, pp. 803-817. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- RACIONERO, Quintín (2011), *Ontopraxeología del conocimiento y el poder [Seminarios]*, Departamento de Filosofía, Madrid, UNED.
- RAI, Sarju Sing, Elena V. Syurina, Ruth M. H. Peters, Annisa Ika Putri, Irwanto y Marjolein B.M. Zweekhorst (2022), “How do Positive Deviants Overcome Health-Related Stigma? An exploration of development of positive deviance among people with stigmatized health conditions in Indonesia”, *Qualitative Health Research*, vol. 32, núm. 4, pp. 622-634. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F10497323211058164>
- REBOLLO, María-Ángeles e Inmaculada Hornillo (2010), “Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales”, *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 235-265, en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b21c73a7-7acd-4562-99ae-e1a170e11850/re35309-pdf.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- REINDAL, Solveig M. (2021), “Considering Diversity in (Special) Education: Disability, being someone and existential education”, *Studies in Philosophy and Education*, vol. 40, núm. 4, pp. 365-380. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09758-9>
- RODRÍGUEZ, Susana y Miguel-Ángel Ferreira (2010), “Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional: un ejercicio de dis-normalización”, *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. 68, núm. 2, pp. 289-309. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>
- ROMERO, Clara (2004), *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- SÁNCHEZ-Valverde, Carlos-Antonio (2018), “Freire visto por Freire. La vigencia de la *Pedagogía del oprimido*”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 78, núm. 2, pp. 9-21, en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3283/3995> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- SCHUELKA, Matthew J., Christopher J. Johnstone, Gary Thomas y Alfredo J. Artiles (2019), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, Londres, SAGE.
- SCHWARTZ, Howard D. (1988), “Further Thoughts on a ‘Sociology of Acceptance’ for Disabled People”, *Social Policy*, vol. 19, núm. 2, pp. 36-39, en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ390038> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- SEARLE, John R. (1997), *La construcción de la realidad social*, Barcelona, Paidós.
- SIMPSON, Murray K. (2018), “Power, Ideology and Structure: The legacy of normalization for intellectual disability”, *Social Inclusion*, vol. 6, núm. 2, pp. 12-21. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v6i2.1264>
- SLEE, Roger (2011), *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y escuela inclusiva*, Madrid, Morata.
- STAKE, Robert y Merel Visse (2021), *A Paradigm of Care*, Scottsdale, Information Age Publishing.
- SUAREZ-Balcazar, Yolanda, Fabricio Balcazar, Daniela E. Miranda, Tesania Velázquez, Caterina Arcidiacono y Manuel García-Ramírez M. (2022), “Promoting Justice through Community-based Research: International case studies”, *American Journal of Community Psychology*, vol. 69, núm. 3-4, pp. 318-330. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajcp.12584>
- TAUB, Diane E. y Kimberly Greer (1998), “Sociology of Acceptance Revisited: Males with physical disabilities participating in sport and physical fitness activity”, *Deviant Behavior*, vol. 19, núm. 3, pp. 279-302. DOI: <https://doi.org/10.1080/01639625.1998.9968089>
- TOBOSO-Martín, Mario y Jesús Rogero-García (2012), “‘Diseño para todos’ en la investigación social sobre personas con discapacidad”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, núm. 140, pp. 163-172. DOI: <https://doi.org/10.5477/cis/reis.140.163>
- TRONTO, Joan (2009), *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, París, La Découverte.

- UNESCO (1972), *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza/UNESCO.
- UNESCO (1992), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Adopted by the 'World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs', Jomtien, Thailand, Jomtien*, UNESCO, 5-9 de marzo de 1990.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the "World Conference on Special Needs Education: Access and Quality"*, 7-10 de junio de 1994, Salamanca, UNESCO.
- UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, UNESCO.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, París, UNESCO.
- UNESCO (2013), *IBE Glossary of Curriculum Terminology*, Ginebra, UNESCO-IBE.
- UNESCO (2015), *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, Buenos Aires, UNESCO.
- UNESCO (2017), *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, París, UNESCO.
- UNESCO (2020), *Towards Inclusion in Education: Status, trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*, París, UNESCO.
- VANDENBERGHE, Frédéric (2021), "What's Good about the Good Life? Action theory, virtue ethics and modern morality", *Philosophy and Social Criticism*, vol. 47, núm. 7, pp. 814-830. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0191453720948372>
- VARELA, Julia y Fernando Álvarez-Uría (2019), *Conversaciones con Robert Castel*, Madrid, Morata.
- VERDUGO, Miguel-Ángel (2003), "La concepción de la discapacidad en los modelos sociales", en Miguel-Ángel Verdugo y Francisco de Borja Jordán de Urríes (coords.), *Investigación, innovación y cambio*, Salamanca, Amarú, pp. 235-247.
- VIDARTE, Francisco-Javier (2004), "Filosofías de la diferencia", en Francisco-Javier Vidarte y José-Fernando Rampérez (coords.), *Filosofías del siglo XX*, Madrid, Síntesis, pp. 241-266.
- WORTMANN, Kai (2019), "Post-critical Pedagogy as Poetic Practice: Combining affirmative and critical vocabularies", *Ethics and Education*, vol. 14, núm. 4, pp. 467-481. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669942>

D O C U M E N T O S



# Condiciones institucionales y trabajo colaborativo entre docentes

Estudio exploratorio en educación básica y media superior  
Informe ejecutivo<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) cuenta con la atribución constitucional de llevar a cabo estudios e investigaciones especializadas de conformidad con la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), los cuales, basados en información y conocimiento, producen evidencia para contribuir a delinear rutas de acción para impulsar la mejora continua en la educación. En este sentido, la Comisión presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo explorar la relación entre las condiciones institucionales —formales e informales— y el trabajo colaborativo entre docentes, así como identificar la prevalencia de tales condiciones en algunos ámbitos de la educación básica (EB) y media superior (EMS).

El trabajo colaborativo resulta ser una variable fundamental en las actividades que desarrollan las comunidades escolares, y puede tener un impacto significativo en la mejora educativa al orientar, potenciar y dotar de pertinencia a las acciones de las y los docentes. Además, es una herramienta para impulsar la interacción entre los distintos actores educativos —directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes y padres de familia—. El trabajo en equipo, la planificación conjunta, la reflexión pedagógica compartida

y la retroalimentación son elementos fundamentales que contribuyen a la mejora del aprendizaje y el desarrollo profesional de las y los maestros.

El presente estudio tuvo como objetivo explorar la relación entre las condiciones institucionales formales e informales que promueven o limitan el trabajo colaborativo en los centros escolares, así como identificar la prevalencia de tales condiciones en algunos ámbitos de la educación básica y media superior.

Este trabajo consta de cuatro capítulos y un apartado de conclusiones y recomendaciones. En el primero, se conceptualizan las condiciones institucionales y el trabajo colaborativo. El segundo capítulo tiene como objetivo presentar algunas experiencias de trabajo colaborativo en el plano internacional y nacional. En el tercero se señalan las características del levantamiento de información realizado por medio de entrevistas semiestructuradas a diferentes figuras educativas y personal docente de educación básica y EMS. Finalmente, el cuarto capítulo expone los resultados emanados de las dos técnicas de recolección de información utilizadas en el presente estudio.

Por último, el apartado de conclusiones y recomendaciones se orienta a consolidar las acciones de política educativa que se desarrollan para fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes en México.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61511>

<sup>1</sup> A continuación reproducimos el resumen ejecutivo del informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023), *Condiciones institucionales y trabajo colaborativo entre docentes. Estudio exploratorio en educación básica y media superior. Informe ejecutivo*, que explora la relación entre las condiciones institucionales formales e informales que promueven o limitan el trabajo colaborativo en los centros escolares de educación básica y media superior, y cuyas conclusiones se orientan a fortalecer una política pública en la materia. El documento está disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/CondicionesInstitucionales-informe-ejecutivo.pdf>

## MARCO DE REFERENCIA

### *Encuadre conceptual, metodológico y sistematización de experiencias*

Debido a su relevancia, las acciones de política educativa han promovido acciones de trabajo colaborativo, cuya implementación varía de un centro educativo a otro debido a factores como el contexto, los recursos disponibles, las habilidades docentes, la dirección y la gestión, así como la cultura institucional. Esto significa que las condiciones institucionales actúan como un factor impulsor o limitante para la concreción del trabajo colaborativo. Es precisamente en esta articulación que el presente estudio busca explorar la estrecha relación e influencia entre dichas condiciones y la mejora en la educación desde la colaboración docente.

Para analizar la información recopilada, se utilizaron las categorías de *trabajo colaborativo* y *condiciones institucionales* como marco conceptual. La primera se define como un proceso de construcción social en el que cada participante se enriquece debido a la interacción con otros integrantes del grupo. Aquí, diferentes personas de la comunidad escolar unen sus esfuerzos individuales, conocimientos y habilidades con la finalidad de establecer metas específicas y mecanismos de coordinación, delimitar planes de acción, distribuir actividades y valorar el resultado de sus acciones individuales y colectivas (García-Pérez *et al.*, 2015). El concepto se recupera desde una perspectiva organizacional y comunitaria, lo que implica la formación de grupos de trabajo que definen y delimitan sus objetivos y acciones de manera democrática y consensuada. Además, cuenta con las siguientes características: a) las funciones y actividades están integradas y distribuidas armónicamente; b) las responsabilidades son compartidas; c) sus acciones apuntan hacia un objetivo común; d) los integrantes

invierten tiempo para aprender a trabajar efectivamente (Caldeiro y Vizcarra, 1999).

Por *condiciones institucionales* se alude a aquel conjunto de reglas, procesos, acciones y recursos de la política educativa y de los propios centros escolares que promueven o limitan las acciones colaborativas entre docentes, y que potencialmente pueden favorecer la mejora de sus prácticas de enseñanza o contribuir a la resolución de problemas del plantel escolar (Rueda *et al.*, 2014). Estas condiciones abarcan desde la infraestructura física, los recursos financieros o materiales, la normatividad y las condiciones laborales, hasta aquéllos que se relacionan con el clima organizacional, las interacciones informales y las redes de grupo o comunitarias (UNESCO, 2017).

En la intersección de ambos conceptos se hace referencia al conjunto de reglas, procesos, acciones, interacciones, rutinas, inercias, símbolos y recursos derivados de la política educativa y de los propios centros escolares que promueven o limitan la reflexión colectiva o colegiada.

Con el fin de aproximarnos al objetivo planteado, se utilizó una metodología cualitativa, recuperando la Teoría Fundamentada (Bisquerra, 2004), para identificar las percepciones de las y los docentes acerca de cómo las condiciones institucionales obstaculizan o fomentan el trabajo colaborativo. Para la recopilación de información, se emplearon dos técnicas metodológicas que se aplicaron virtualmente debido al contexto de la pandemia de covid-19:<sup>2</sup>

1. Entrevistas semiestructuradas con informantes clave responsables de las áreas de educación continua en dos entidades federativas (Hidalgo y Zacatecas) y un subsistema federal (Conalep);

<sup>2</sup> El estudio enfrentó obstáculos debido a la pandemia de COVID-19, lo que requirió la utilización de plataformas en línea para recopilar información de manera remota. Esto provocó un sesgo en la muestra, ya que sólo pudieron participar en los grupos focales aquéllos con acceso a internet y equipo de cómputo. Además, algunas entidades federativas no respondieron a la convocatoria, lo que afectó la representatividad de la muestra y, en consecuencia, la cantidad de información recuperada para caracterizar la educación media superior en diferentes subsistemas.

2. Grupos focales con docentes de EB y EMS de siete entidades federativas (México, Oaxaca, Nuevo León, Jalisco, Veracruz, Chiapas y Yucatán) de distintos niveles (primaria, secundaria y bachillerato), modalidades educativas, estratos (urbana, rural, indígena, bachillerato escolarizado y telebachillerato) y subsistemas (Cecyte, CBTIS y DGETI, Cobach, Conalep). La aproximación se realizó desde el constructivismo contextual, el cual sostiene que la construcción del conocimiento es provisional y dependiente del contexto en el que se produce (Freeman, 2006). Además, favorece la conversación y la interacción entre los participantes, permitiendo

intercambios más naturales y promoviendo la interacción como un recurso central para el análisis (Kitzinger, 1995).

Considerando la metodología y el marco conceptual, la información recopilada se procesó a través de un análisis temático que permitió identificar subcategorías relacionadas con los conceptos de *trabajo colaborativo* y *condiciones institucionales*, lo que permitió establecer asociaciones entre procesos colaborativos y condiciones institucionales específicas (Tabla 1). Para el caso particular de las condiciones institucionales, se utilizó el marco analítico propuesto por North (2014), que distingue entre la dimensión formal y la informal.

**Tabla 1.** Subcategorías de las condiciones institucionales y el trabajo colaborativo

Categoría	Dimensión	Subcategoría
Condiciones institucionales	Formal	c) Infraestructura y tecnología d) Normativa e) Coordinación interinstitucional f) Recursos financieros
	Informal	a) Disposición y compromiso b) Liderazgo c) Redes y comunidad escolar
Trabajo colaborativo	—	a) Formación continua de docentes b) Tutorías c) Fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje d) Participación en la solución de problemas del centro escolar e) Intercambio de experiencias entre docentes

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, las condiciones institucionales que posibilitan el trabajo colaborativo están conformadas tanto por reglas y normas como por tradiciones y rutinas, lo que reconoce la existencia de condiciones formalizadas, pero también de aquellas que surgen de las dinámicas cotidianas y que podrían considerarse informales (Vergara, 1997; 2012). Lo anterior permite distinguir entre un marco institucional formal y uno informal, lo cual proporciona una aproximación que considera no sólo las dinámicas basadas en

disposiciones, normas y regulaciones, sino también las no establecidas oficialmente, pero que desempeñan un papel importante en la facilitación o limitación de la práctica docente.

Una de las *condiciones institucionales formales* fundamentales es la normatividad, específicamente en el ámbito educativo y el quehacer docente, pues atraviesa distintas esferas como los sistemas de ingreso y promoción del profesorado, los reglamentos internos de cada escuela, las condiciones laborales y la gestión del tiempo, elemento importante para contar

con disponibilidad que permita concretar y sostener a largo plazo el trabajo colaborativo y de investigación.

En cuanto a las *condiciones institucionales informales*, éstas encuentran su origen en los conocimientos transmitidos por la cultura y la interacción social, lo que las hace más resistentes al cambio, pues la cultura actúa como un filtro que les proporciona estabilidad y continuidad, a diferencia de las normas formales, que pueden modificarse en periodos cortos (North, 2014). Este tipo de condiciones convergen al interior de los centros escolares. Aquí se encuentran las redes y comunidades que pueden originarse a partir de relaciones de amistad, empatía, intereses compartidos y proximidad de cargos (Sánchez *et al.*, 2017). Otro factor relevante es el liderazgo pedagógico, que permite llevar a cabo actividades cruciales en la práctica docente, dirigir procesos de mejora y guiar a otros actores hacia objetivos comunes. Se configura como un catalizador para fomentar el trabajo colaborativo al generar y mantener condiciones propicias para un clima grupal con comunicación abierta y franca, capaz de abrir procesos de negociación ante divergencias de opinión entre los miembros.

En ocasiones, las condiciones institucionales informales pueden entrar en conflicto con las normas formales cuando se requiere un ajuste que considere las dinámicas contextuales, las capacidades de los actores y las posibles resistencias políticas o culturales. En este sentido, pueden complementar e incluso superar a las formales en caso de que se observe inoperancia en las normas establecidas (Navarrete, 2016).

Por su parte, se identificaron otras condiciones, como las laborales y el clima organizacional, que pueden favorecer o limitar el trabajo colaborativo, pero que se presentan como parte del contexto; por ejemplo, las que incluyen aspectos como los tabuladores de salario, las oportunidades de ascenso o promociones y el reconocimiento al trabajo. Éstas son fundamentales para generar ambientes

propicios que fortalezcan la motivación, la capacidad de innovación y el trabajo colaborativo entre las y los docentes. Si éstos perciben que dichas condiciones son positivas, es más probable que se involucren en procesos de colaboración y mejora continua. Lo anterior se ve transversalizado por el compromiso y la disposición, lo cual abona para detonar dinámicas que lleven a cabo procesos de reflexión, retroalimentación y resolución de problemas considerando el conocimiento, perspectivas y experiencias de las y los maestros.

Al respecto, las entrevistas realizadas permitieron establecer la importancia de colaborar entre docentes para mejorar su práctica pedagógica y solucionar problemas cotidianos en sus centros educativos. No obstante, también se mostró que enfrentan diversos desafíos, como la falta de tiempo debido a las cargas laborales, la ausencia de reconocimiento e incentivos, y la carencia de espacios y recursos para llevar a cabo actividades colaborativas de manera efectiva. Asimismo, el profesorado ha desarrollado estrategias propias cuando no encuentran espacios formales para el trabajo colaborativo, lo que sugiere que las condiciones institucionales formales e informales se complementan y son interdependientes, sobre todo en el caso de EB.

Adicionalmente, es importante destacar que existen diversas experiencias nacionales e internacionales en el ámbito del trabajo colaborativo entre docentes que pueden ser de utilidad para rescatar las buenas prácticas en la implementación de sus estrategias. En el plano internacional se analizaron cinco casos correspondientes a los siguientes países: Finlandia, Dinamarca, Japón, Chile y España, de los cuales se retomaron sus principales líneas de acción y sus buenas prácticas. A nivel nacional, se eligieron algunas experiencias de Centros de Maestros, Consejos Técnicos Escolares, así como de algunos servicios de asesoría académica y acompañamiento escolar, como la asistencia técnica pedagógica y el Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo.

En cuanto a las experiencias internacionales, en relación con las condiciones institucionales que pueden favorecer u obstaculizar el trabajo colaborativo, se encontró que, en su dimensión informal, el compromiso y disposición de las y los docentes es fundamental para poner en marcha y mantener dichos proyectos. En cuanto a las condiciones formales, la infraestructura fue un factor básico para contar con espacios físicos que permitieran realizar

los encuentros colaborativos. En casos particulares como España, la infraestructura tecnológica posibilitó una comunicación constante. Otros factores que jugaron un papel importante fueron el liderazgo y la disponibilidad de tiempo al condicionar el nivel de involucramiento de las y los maestros. A continuación, en las Tablas 2 y 3 se presentan las particularidades de cada caso.

**Tabla 2. Sistematización de las experiencias internacionales sobre proyectos colaborativos en centros educativos**

Tipo de proceso o acción: <i>Acción tutorial grupal</i>				
Finalidad	País	Proyecto	Líneas de acción	Buenas prácticas
Fortalecimiento de competencias específicas (pedagógicas, disciplinares)	Japón	Sistema <i>konaikenshu</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación en escuelas de educación básica (preescolar, primaria, secundaria baja y alta).</li> <li>• Fomento al intercambio de experiencias y saberes (aprendizaje en conjunto).</li> <li>• Asesoría por parte de profesores con mayor experiencia que puede incluir agentes internos (director, subdirector y administrador) y externos (investigadores, docentes de universidades y de otras escuelas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación en grupo que permite el trabajo colaborativo desde el saber disciplinar, el intercambio de estrategias de enseñanza, la retroalimentación del currículum y el ajuste a materiales educativos.</li> </ul>
Para la resolución de problemas escolares específicos y como trabajo colaborativo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Dinamarca	Revisión de recursos educativos realizado por la OCDE <sup>3</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo entre pares.</li> <li>• Colaboración para compartir planes y recursos.</li> <li>• Disposición de las y los docentes para trabajar de forma voluntaria con sus colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Líderes escolares que promueven trabajar con expertos para mejorar la práctica docente.</li> <li>• Involucramiento de directores y capacidad para reconocer prioridades e intereses de los centros educativos.</li> <li>• Jornadas laborales que permitan a las y los maestros participar en proyectos colaborativos.</li> </ul>

<sup>3</sup> Aunque el caso de Dinamarca no corresponde a un proyecto o programa en específico, se consideró importante rescatar su experiencia en la serie de revisión de los recursos educativos realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ya que cuenta con insumos para dar cuenta de buenas prácticas en materia de trabajo colaborativo.

**Tabla 2. Sistematización de las experiencias internacionales sobre proyectos colaborativos en centros educativos**

(continuación)

Tipo de proceso o acción: <i>Acción tutorial grupal</i>				
Finalidad	País	Proyecto	Líneas de acción	Buenas prácticas
Para la resolución de problemas escolares específicos y como trabajo colaborativo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Chile	Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo de formación técnica y pedagógica.</li> <li>• Creación de oportunidades de formación, colaboración, acompañamiento y retroalimentación.</li> <li>• Metodología de aprendizaje basada en que los estudiantes trabajen proyectos multidisciplinarios para abordar problemas reales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación y acompañamiento con dependencias federales.</li> <li>• Diseño que incluye diversas acciones dentro de una estrategia institucionalizada y consolidada que se refleja en el currículo.</li> <li>• Asignación de responsables y plazos específicos para la realización de actividades.</li> </ul>
	España	Modelo reflexivo en la asignatura de Practicum II con alumnos del Magisterio en la Universidad del País Vasco (UPV)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción escolar relatada como herramienta para la producción del saber pedagógico.</li> <li>• Criterios de retrospectión-introspección, actitud crítica, colaboración y transformación.</li> <li>• Proceso de retroalimentación y aprendizaje situado que es compartido y sistematizado.</li> <li>• Docentes formadores dispuestos a introducir innovaciones en el plan de estudios, brindar seguimiento y apoyo a los problemas que enfrentan sus estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura de espacios formales para el diálogo e intercambio de experiencias.</li> <li>• Disponibilidad de infraestructura tecnológica para la comunicación constante entre practicantes y formadores.</li> </ul>
Resolución de problemáticas del plantel escolar con un enfoque de investigación-acción	Finlandia	La Comunidad Educativa: Superando Límites hacia la Cooperación Multi-profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar un modelo de <i>proceso bipolar</i>: de abajo-arriba y de arriba-abajo, para un diálogo activo encaminado a compartir y discutir ideas e iniciativas.</li> <li>• Fomentar una cultura de trabajo inclusivo.</li> <li>• Mejorar la colaboración en los centros escolares para un desarrollo sostenible y cooperativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso y liderazgo pedagógico.</li> <li>• Liderazgo compartido.</li> <li>• Desarrollo ligado con la planificación estratégica municipal.</li> <li>• Estructuras para la participación de toda la comunidad educativa.</li> <li>• Cooperación entre profesionales.</li> <li>• Perspectiva centrada en el estudiante.</li> <li>• Redes de trabajo internas y externas.</li> <li>• Planes de desarrollo a largo plazo (Rajakaltio, 2014).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con información de Niemi (2015), Rajakaltio (2014), Nusche *et al.* (2016), Hiebert y Stigler (2017) y Gutiérrez *et al.* (2009).

**Tabla 3. Sistematización de las experiencias en México sobre trabajo colaborativo**

Tipo de proceso o acción: <i>Acción tutorial grupal</i>				
Finalidad	País	Proyecto	Líneas de acción	Buenas prácticas
Para el acompañamiento académico, socioemocional, administrativo y como un trabajo colaborativo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje	México	Centros de Maestros	<ul style="list-style-type: none"> <li>Otorgamiento de espacios físicos para apoyar el fortalecimiento docente.</li> <li>Acompañamiento a docentes con respecto a las problemáticas que enfrentan en sus planes y programas de estudio, dominio de contenidos, estrategias didácticas y procesos de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>Resolución de problemáticas en los centros escolares, respondiendo a sus necesidades particulares.</li> <li>Intercambio de experiencias sobre sus prácticas docentes.</li> </ul>
		Sistemas de asesoría y acompañamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomento de la reflexión y la mejora sistemática de las prácticas educativas.</li> <li>Fortalecimiento de la capacidad de gestión.</li> <li>Asesorías pedagógicas.</li> <li>Como parte del Servicio de Asistencia Técnica Pedagógica se incluyó la figura del asesor técnico pedagógico (ATP) en los procesos del Servicio Profesional Docente (SPD).</li> <li>Como parte del SAAE se plantearon acciones de asesoría al logro de objetivos, uso de la discusión académica, aprendizaje entre pares, promoción de la autonomía profesional, generación de redes de aprendizaje y atención a escuelas en situaciones de vulnerabilidad.</li> <li>Rescate de experiencias y saberes de las y los docentes.</li> </ul>	
		Consejos Técnicos Escolares (CTE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creación de espacios para el aprendizaje colaborativo (trabajo colegiado con la comunidad).</li> <li>Promoción de la eficacia y eficiencia del servicio educativo, optimización de los recursos y fomento al desarrollo profesional de las y los maestros.</li> <li>Gestión escolar a través del liderazgo de las y los docentes.</li> </ul>	
		Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo (PEMLE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construcción de redes de apoyo tutorial a nivel escolar, regional, estatal y nacional, para escuelas que enfrentan dificultades en las pruebas estandarizadas nacionales.</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia con información de Finocchio (2006), Reséndiz (2019), SEP (2010, 2017, 2021) y Rubio (2017).

## PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO

El estudio identificó cinco experiencias de trabajo colaborativo que son relativamente constantes: a) formación continua de docentes; b) tutorías; c) fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje; d) participación en la solución de problemas del centro escolar; e) intercambio de experiencias entre docentes.

Los resultados se estructuran en dos secciones. La primera aborda las experiencias de trabajo colaborativo desde la perspectiva de la formación continua de docentes y su relación con las condiciones institucionales, cuya información se rescató a través de entrevistas semiestructuradas a actores clave. En la segunda sección, se examinan los hallazgos derivados de grupos focales aplicados a cinco entidades, los cuales vinculan las experiencias

de trabajo colaborativo con las condiciones institucionales formales (infraestructura y tecnología, normativa, coordinación interinstitucional y recursos financieros) e informales (disposición y compromiso, liderazgo y redes, y comunidad escolar).

### 1. Experiencias de trabajo colaborativo desde las acciones de formación continua de docentes y sus condiciones institucionales

#### 1.1 Diseño de las acciones de formación continua de docentes

En cuanto a las experiencias de diseño de la formación continua de docentes, destaca la apertura para incluir las necesidades particulares de éstos en el marco de diagnósticos contextualizados. De forma particular, para el caso de EB y EMS se encontró lo siguiente:

**Tabla 4. Principales acciones para el diseño de la formación continua docente en EB y EMS**

Nivel educativo	Principales acciones para el diseño de la formación continua
Educación básica (EB)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Convocatoria a reuniones a través de las cuales se rescataron las particularidades de las necesidades de formación continua, lo que permitió la realización de diagnósticos contextualizados.</li><li>• Utilización de las reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) y los resultados de la Encuesta de Detección de Necesidades de Formación (EDNF).</li></ul>
Educación media superior (EMS)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realización de un plan maestro que permitió diseñar proyectos personalizados en formación institucional, actualización y desarrollo continuo, así como contar con modelos académicos flexibles.</li></ul>

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se detallan los casos específicos de EB y EMS que ilustran lo antes expuesto:

#### Educación básica

En el caso de educación básica, las entrevistas develaron que, para la elaboración de sus programas, los responsables del diseño de las acciones de formación continua de las y los docentes consideran las reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), los resultados de la Encuesta

de Detección de Necesidades de Formación (EDNF) que administra la Dirección General de Formación Continua (DGFC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, adicionalmente, implementan diagnósticos estatales que permiten regionalizar las necesidades de formación.

En algunos casos, como el de Zacatecas, se realizan procedimientos adicionales a los sugeridos por la federación; tal es el caso de la convocatoria a reuniones regionalizadas —áreas regionales de asesoría académica—,

en las que se llevan a cabo diagnósticos contextualizados y solicitudes de atención a necesidades de capacitación específicas.

Para el caso de Hidalgo se detectó que la oferta formativa, a juicio de los entrevistados, se diseña considerando las necesidades de los grupos más vulnerables. Además, las áreas de formación continua están estrechamente vinculadas con instancias y actores estratégicos que son corresponsables de la oferta formativa.

### Educación media superior

Respecto de la EMS, el Conalep elabora un plan maestro para fortalecer la profesionalización docente, lo que, de acuerdo con las entrevistas realizadas, permite diseñar proyectos personalizados en tres ejes: 1) formación

institucional; 2) actualización y desarrollo continuo; y 3) modelos académicos flexibles.

### 1.2 Impulso de la colaboración docente y sus condiciones institucionales en las acciones de formación continua docente

La sistematización de las experiencias de los informantes clave permitió perfilar algunas condiciones institucionales que promueven acciones basadas en el trabajo colaborativo, desde la perspectiva de la formación continua docente.

A continuación, se detallan los principales elementos de las acciones de colaboración y las condiciones institucionales que las posibilitaron, para los casos específicos de EB y EMS (Tabla 5).

**Tabla 5. Principales acciones para la colaboración y sus condiciones institucionales en materia de formación continua en EB y EMS**

Nivel educativo	Acciones para la colaboración	Principales condiciones institucionales formales e informales que posibilitaron la colaboración	
Educación Básica (EB)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de talleres con actividades áulicas y de asesoría, bajo una perspectiva de trabajo colaborativo contextualizado</li> </ul>	Formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normativa</li> <li>Coordinación interinstitucional</li> <li>Recursos financieros</li> <li>Infraestructura y tecnología</li> </ul>
		Informal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposición y compromiso</li> </ul>
Educación Media Superior (EMS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acción tutorial para favorecer la creación de opciones formativas que recuperen los contextos de las y los docentes</li> </ul>	Formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordinación interinstitucional</li> </ul>
		Informal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposición y compromiso</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En relación con la tabla anterior, enseguida se presentan los casos de las experiencias estatales que ejemplifican lo antes señalado.

### Educación básica

Para el caso de Zacatecas, entre las acciones de colaboración que se buscaron promover, estuvo la realización de talleres, los cuales se adecuaron a lo solicitado en las reglas de operación y a las necesidades formativas de las y los docentes. Destaca que este tipo de

actividades solicitaron que el profesorado desarrollara acciones áulicas y en los casos de los ATP de asesoría. Además, como parte de la acción formativa, la realización de talleres se orientó al impulso del trabajo colaborativo contextualizado y se configuró como un espacio para diseñar nuevas estrategias pedagógicas que atendieran el ejercicio cotidiano de las y los profesores en el aula, poniéndolas en práctica, recuperando sus resultados y socializándolos.

Para la misma entidad, pero referente a las condiciones institucionales que permitieron concretar acciones formativas más colaborativas, se registraron elementos normativos y reglas de operación que facilitaron que el área de formación continua se apegara a determinados objetivos y metas, como es el caso del Prodep. De igual forma, en la misma entidad federativa, la organización entre la Subsecretaría Académica, la Dirección de Fortalecimiento Docente y los diferentes departamentos contribuyó al establecimiento de reglamentos internos, dando certidumbre al proceso para integrar la oferta formativa.

Otro elemento que favoreció el concretar acciones formativas en Zacatecas fue la existencia de recursos etiquetados, los cuales contribuyeron a gestionar eventos formativos e infraestructura física —centro de maestros— para la organización de 17 unidades regionales que trabajan de manera coordinada para extraer información diagnóstica que ayude a integrar y concretar la oferta formativa. Además, el área de formación continua contó con el personal para establecer mesas de ayuda a nivel regional y estatal.

En el caso de Hidalgo, entre las experiencias que fomentaron las acciones colaborativas, estuvieron los círculos de estudio que tenían como objetivo brindar asesoría y acompañamiento al personal docente con la finalidad de poner en marcha sus propuestas didácticas. Destaca que el análisis, la discusión y las propuestas de las y los docentes tenían un carácter contextualizado y colaborativo.

En cuanto a las condiciones institucionales en dicha entidad federativa, la disposición de las autoridades para aceptar propuestas para el fortalecimiento de la mejora continua, la ejecución de eventos formativos, así como el trabajo articulado y consensuado entre áreas, facilitó la integración de la oferta formativa. No obstante, enfrentó la carencia de personal para la adecuada operación de los centros de maestros.

### *Educación media superior*

Contrario a lo que sucede en educación básica, los elementos de colaboración y contextualización no se identificaron en cursos, talleres o círculos de estudio; sin embargo, sí se manifestaron por medio de procesos de acción tutorial.

En el caso del subsistema Conalep, a esta figura se le denominó *docente mentor*, y buscó otorgar reconocimiento a la función docente, pues tenía la responsabilidad de favorecer la creación de opciones formativas que recuperaran los contextos de las y los maestros, así como ser un elemento de cambio y transformación de las prácticas educativas, al promover el trabajo colaborativo.

Respecto a las condiciones institucionales que posibilitan el trabajo colaborativo, al igual que en el caso de la EB, la disposición de las autoridades se configuró como una base para facilitar la integración de la oferta formativa apegada a las condiciones contextuales. Además, contó con una plataforma de docentes capacitados, los cuales tomaron el rol de formadores de otros profesores. Esto permitió identificar mejores prácticas como el uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza virtual y el intercambio de experiencia entre maestros y especialistas, dando paso a la retroalimentación.

En los Conalep se identificaron tres condiciones institucionales formales con elementos contextualizados y colaborativos que posibilitaron el diseño de una oferta formativa para las y los docentes:

1. Buena relación entre la autoridad nacional y estatal de los colegios;
2. Compromiso institucional por parte de los colegios estatales para brindar apoyo a sus docentes;
3. Convenios interinstitucionales que permitan el reconocimiento a las y los maestros que resulten ganadores en las convocatorias sobre mejores prácticas.

Por su parte, entre los obstáculos se encontró la contratación de las y los docentes por horas, lo que impide dar continuidad a sus actividades de formación.

## 2. El trabajo colaborativo en la escuela y sus condiciones institucionales

Para analizar la relación entre las formas de trabajo colaborativo y las condiciones institu-

cionales, se cruzaron categorías y subcategorías de ambos conceptos. A la luz del análisis de la información derivada de los grupos focales, se detectaron algunas de las condiciones institucionales formales e informales que limitan o favorecen las formas de trabajo colaborativo. En la Tabla 6 se presentan dichas relaciones.

**Tabla 6. Relación identificada en el discurso de las y los entrevistados, por cada categoría y subcategoría de análisis del trabajo colaborativo y sus condiciones institucionales**

Categorías	Condiciones institucionales	
	Formales	Informales
Trabajo colaborativo		
Desarrollo de tutorías	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura y tecnología</li> <li>• Normativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición y compromiso</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Redes y comunidad escolar</li> </ul>
Fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura y tecnología</li> <li>• Normativa</li> <li>• Coordinación interinstitucional</li> <li>• Recursos financieros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición y compromiso</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Redes y comunidad escolar</li> </ul>
Resolución de problemas en el centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normativa</li> <li>• Coordinación interinstitucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición y compromiso</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Redes y comunidad escolar</li> </ul>
Intercambio de experiencias sobre la práctica docente	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición y compromiso</li> <li>• Redes y comunidad escolar</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los registros narrativos de los participantes, se generó la siguiente matriz (Tabla 7), la cual denota un mayor registro en la intersección entre las formas de trabajo colaborativo y las condiciones institucionales informales, lo cual indica que, en el discurso de los actores, se tienden a referenciar de forma conjunta.

Para determinar si dicha intersección tenía una connotación favorable o desfavorable para los procesos de trabajo colaborativo, se precisó qué tanto los favorecía o limitaba el tipo de condición institucional. Al respecto, la Tabla 8 muestra que las formales, si bien favorecen el trabajo colaborativo, también tienden

a limitarlo, especialmente por las disposiciones normativas, mientras que las condiciones informales tienden a favorecerlo, en particular por la disposición y compromiso de las y los docentes. Esto indica que el diseño institucional y la política educativa deben enfocarse en impulsar el desarrollo de actividades colaborativas en el nivel escolar, aprovechando ambos tipos de condiciones.

En la Tabla 9 se desglosan los principales hallazgos para cada forma de trabajo colaborativo en relación con sus condiciones institucionales formales e informales, presentando aquellas intersecciones en las que la información recopilada permitió obtener evidencia.

**Tabla 7. Registros narrativos por cada subcategoría de análisis de trabajo colaborativo y sus condiciones institucionales**

Trabajo colaborativo		Desarrollo de tutorías	Fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Resolución de problemas en el centro escolar	Intercambio de experiencias entre docentes	Total	
Dimensión	Formal	Infraestructura y tecnología	6	2	—	8	
		Normativa	19	8	4	31	
		Coordinación interinstitucional	—	3	1	4	
		Recursos financieros	—	1	—	1	
	Informal	Disposición y compromiso	16	13	3	11	43
		Liderazgo	1	9	3	—	13
		Redes y comunidad escolar	3	3	3	5	14
Total		45	39	14	16	114	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8. Distribución de las condiciones institucionales que favorecen o limitan las acciones de trabajo colaborativo**

		Subcategorías	Favorecen	Limitan
Dimensión	Formal	Infraestructura y tecnología	3	2
		Normativa	6	11
		Coordinación interinstitucional	2	1
		Recursos financieros	2	1
		Subtotal	13	15
	Informal	Disposición y compromiso	11	4
		Liderazgo	6	4
		Redes y comunidad escolar	7	2
		Subtotal	24	10
		Total	37	25

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 9. Matriz de resultados: relación entre las condiciones institucionales y la concreción del trabajo colaborativo**

Condiciones institucionales		Trabajo colaborativo			
		Desarrollo de tutorías		Fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje	
		Condición favorable	Condición limitante		
Dimensión Formal	Infraestructura y tecnología	<ul style="list-style-type: none"> <li>Migración a modelos virtuales en el marco de la pandemia de COVID-19.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bajo cumplimiento de actividades ante problemáticas de conectividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de plataformas tecnológicas que permitieron el seguimiento a las y los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Insuficiencia en instalaciones, mobiliario y material educativo.</li> </ul>
	Normativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tutorías a docentes noveles, que por normativa deben llevarse a cabo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asignación de tutorías a directivos con poca disponibilidad de tiempo.</li> <li>Poca flexibilidad normativa en los procesos administrativos.</li> <li>Falta de reconocimiento e incentivos formales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lineamientos y normas que favorecieron el establecimiento de metas, diseño de líneas de acción y distribución de actividades en los centros escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poca flexibilidad normativa en los procesos administrativos.</li> </ul>
	Coordinación interinstitucional	—	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expansión de redes de trabajo entre planteles escolares.</li> <li>Obtención de financiamiento para concretar proyectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puede estar sujeta a la coyuntura política.</li> </ul>
	Recursos financieros	—	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>Financiamiento de proyectos que reflejan el trabajo colaborativo (ejemplo: publicación de un libro sobre saberes comunitarios en educación indígena).</li> </ul>	—

**Tabla 9. Matriz de resultados: relación entre las condiciones institucionales y la concreción del trabajo colaborativo**

(continuación)

Condiciones institucionales		Trabajo colaborativo			
		Desarrollo de tutorías		Fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje	
		Condición favorable	Condición limitante		
Informal	Disposición y compromiso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción tutorial, acompañamiento pedagógico y socioemocional.</li> <li>• Favorecimiento de procesos reflexivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La carencia de esta condición podría limitar el establecimiento de una relación de cooperación entre el tutor y el tutorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración grupal para atender problemáticas comunes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brecha generacional y tecnológica.</li> </ul>
	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignación de comisiones formativas a docentes altamente especializados en determinadas habilidades.</li> </ul>	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgos compartidos entre los integrantes de la comunidad escolar, supervisores o coordinadores, directores y docentes.</li> </ul>	—
	Redes y comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de estrategias formativas contextualizadas, colaborativas y adecuadas a las necesidades de cada centro escolar</li> </ul>	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucramiento de estudiantes y madres y padres de familia, por parte de los maestros, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Motivación por medio de la generación de espacios para la atención de sus necesidades sociales, emocionales y académicas.</li> </ul>	—

**Tabla 9. Matriz de resultados: relación entre las condiciones institucionales y la concreción del trabajo colaborativo**

(continuación)

Condiciones institucionales		Trabajo colaborativo			
		Resolución de problemas en el centro escolar		Intercambio de experiencias entre docentes	
		Condición favorable	Condición limitante		
Dimensión Formal	Infraestructura y tecnología	—	—	—	—
	Normativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprovechamiento de espacios formales ya establecidos para realizar acciones de trabajo colaborativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modificación de jornadas laborales (el aumento en horas de enseñanza frente a grupo no favorece la disponibilidad para actividades colaborativas).</li> <li>Constante rotación de docentes.</li> </ul>	—	—
	Coordinación interinstitucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de diagnósticos de forma colaborativa para su posterior publicación.</li> </ul>	—	—	—
	Recursos financieros	—	—	—	—
Dimensión Informal	Disposición y compromiso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emprendimiento de acciones para resolver problemáticas como el abandono escolar.</li> </ul>	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intercambio de información, retroalimentación y empatía.</li> </ul>	—
	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liderazgo compartido para la resolución de problemas.</li> </ul>	—	—	—
	Redes y comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creación de condiciones para atender en conjunto problemáticas como la deserción escolar e incentivar la integración comunitaria.</li> </ul>	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promoción de lazos de compañerismo de forma personal y profesional, lo cual favoreció el intercambio de experiencias sobre los procesos de enseñanza.</li> </ul>	—

Fuente: elaboración propia.

A continuación se detallan los casos específicos que ilustran lo antes expuesto.

## 2.1 Trabajo colaborativo en el desarrollo de tutorías

### 2.1.1 Condiciones institucionales formales

- a) *Infraestructura y tecnología.* Esta condición fue de gran relevancia en el marco de la pandemia de COVID-19, ya que favoreció la migración de las tutorías a modelos virtuales. Lo anterior permitió que los tutores brindaran asesoría a distancia a sus colegas, incluso fuera de los programas formales, lo cual funcionó como medio de orientación para las y los docentes menos experimentados en el uso de plataformas virtuales. Entre algunas de las repercusiones se registró la baja en el cumplimiento de actividades ante problemáticas por falta de conectividad.
- b) *Normativa.* En el caso de las tutorías, la normatividad favoreció la inclusión de asesores metodológicos para mejorar la experiencia de las y los docentes tutorados y realizar la observación de docentes noveles. Entre las limitaciones relacionadas con esta condición se encuentra que en ocasiones la acción tutorial es asignada a personas con puestos directivos, lo que impide que ésta se lleve a cabo por falta de tiempo. En otros casos, las y los maestros articulan críticas respecto al modelo educativo de las tutorías o al perfil de los tutores, sobre todo por la actitud y la forma de conducir el proceso.

A lo anterior se suman obstáculos administrativos que generan restricciones en la periodicidad de las tutorías, además de la carencia de reconocimientos formales o incentivos para el desarrollo de las mismas. Destaca que, a pesar de dichas circunstancias, el profesorado encuentra motivación personal en el desarrollo

de este proceso e incluso llega a hacer uso de recursos no establecidos formalmente.

En algunos casos, como en el subsistema Conalep, aunque se llegó a contar con un programa formal de tutorías, no se le dio continuidad. Situación similar ocurrió en los telebachilleratos comunitarios, que no cuentan con este programa de manera formal, a lo que se añade la alta rotación de docentes, cuyo factor termina por limitar la socialización y el trabajo colaborativo.

Como puede apreciarse, en las dos condiciones institucionales formales se identificó un grupo que favorece (infraestructura y tecnología) y otro que limita (normativa) el desarrollo de las tutorías.

### 2.1.2 Condiciones institucionales informales

- a) *Disposición y compromiso.* Ante las limitaciones que las condiciones institucionales formales les presentan a las y los docentes, éstos desarrollan mecanismos para facilitar la concreción de las actividades tutoriales. Tal es el caso de la disposición y el compromiso para desempeñarse como tutores y dar un acompañamiento pedagógico y socioemocional. Esto se da en una doble vía, pues no sólo surge de los tutores, sino también de los tutorados. Lo anterior favorece procesos reflexivos sobre su práctica y les permite visualizar de manera crítica sus acciones, así como mejorar su práctica docente en colaboración con su tutor.

Existen, por lo tanto, condiciones informales en el desarrollo de las tutorías que nacen desde la iniciativa propia y por un sentimiento genuino de ayuda mutua entre colegas.

- b) *Liderazgo.* El papel de las autoridades escolares es un factor importante dado que, en algunos casos, la dirección es quien tiene la iniciativa de favorecer los procesos de trabajo colaborativo por medio de la asignación de

comisiones formativas a docentes altamente especializados en determinadas habilidades, por ejemplo, el uso de la tecnología.

- c) *Redes y comunidad escolar.* La disposición, el compromiso y los medios de comunicación eficientes permiten afianzar vínculos entre docentes, directivos, supervisores, alumnos y padres de familia, constituyendo así redes y comunidad escolar. Dicha condición institucional permite facilitar el trabajo colaborativo, así como desarrollar estrategias formativas contextualizadas y adecuadas a las necesidades de cada centro escolar.

## 2.2 Trabajo colaborativo para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje

### 2.2.1 Condiciones institucionales formales

- a) *Infraestructura y tecnología.* En la muestra analizada fue posible identificar un caso en el cual una plataforma tecnológica proporciona el servicio de un sistema administrativo, el cual permite dar seguimiento a calificaciones, asistencia, reportes, etcétera, del alumnado.

Destaca que esta condición institucional también se configuró como una gran limitante en los casos donde existe una notable insuficiencia. Se detectó el caso extremo de una telesecundaria que no tenía instalaciones, mobiliario ni material educativo.

- b) *Normativa.* En cuanto a la normatividad relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, resalta la importancia del Consejo Técnico Escolar (CTE) y los Programas Escolares de Mejora Continua (Pemec), así como los lineamientos y normas internas, los cuales favorecen el establecimiento de metas, diseño de líneas de acción y distribución de actividades en los centros escolares.

Entre las limitantes que se encontraron destaca la sobrecarga administrativa, tanto del trabajo cotidiano del plantel como de los CTE y del Pemec, pues la normativa no permite mayor flexibilidad en dichos procesos administrativos. Por su parte, en el caso de la EMS, los subsistemas no cuentan con lineamientos establecidos, como en el caso de EB con los CTE.

- c) *Coordinación interinstitucional.* Se encontró que dicha coordinación es un factor clave para expandir redes de trabajo dentro de los planteles escolares, así como conseguir financiamiento para concretar proyectos. No obstante, se debe considerar que está sujeta al contexto y a la coyuntura política, lo cual puede jugar a favor o en contra.
- d) *Recursos financieros.* Aunque esta condición no suele presentarse en el nivel escolar, se identificó un caso en el que un centro educativo logró conseguir financiamiento para concretar un proyecto de trabajo colaborativo que tenía como finalidad la integración de un libro sobre saberes comunitarios en educación indígena.

### 2.2.2 Condiciones institucionales informales

- a) *Disposición y compromiso.* La disposición y compromiso por parte de las y los docentes se configuró como una condición informal necesaria para el trabajo colaborativo en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues favoreció la integración grupal. Tal es el caso de la organización entre el profesorado para evitar el abandono escolar.

Al ser una condición relevante, su ausencia puede tener un impacto negativo en el trabajo colaborativo. La falta de disposición y compromiso para este último puede deberse en ocasiones a que la dinámica de las y los docentes tiende a favorecer el trabajo individual

más que el grupal, o a brechas como la generacional o la tecnológica.

- b) *Liderazgo*. En este caso se registraron experiencias de liderazgos compartidos entre los integrantes de la comunidad escolar, supervisores o coordinadores, directores y docentes. Destacan los casos en los que la dirección escolar no se involucró directamente en el trabajo colaborativo, pero sí otorgó su autorización, lo que permitió a las y los maestros llevar a cabo actividades conducentes a la colaboración. Esto muestra que, en general, el liderazgo está presente dentro de las escuelas y que, cuando las autoridades no lo ejercen, aumentan las posibilidades de que el profesorado se organice para intentar resolver las problemáticas escolares.
- c) *Redes y comunidad escolar*. Las experiencias analizadas dejaron ver que las y los docentes buscaron involucrar al alumnado y a los padres de familia —en su calidad de integrantes de la comunidad escolar— en el proceso de aprendizaje y motivarlos por medio de la generación de espacios que atendieran sus necesidades sociales, emocionales y académicas.

## 2.3 Trabajo colaborativo para la resolución de problemas en el centro escolar

### 2.3.1 Condiciones institucionales formales

- a) *Normativa*. Las modificaciones en la jornada laboral de las y los maestros, lo cual tiene un carácter normativo, se relaciona con la posibilidad, o no, de contar con el tiempo para realizar actividades de colaboración entre pares, ya que el aumento en horas de enseñanza frente a grupo les significó la disminución de tiempo para otras actividades. No obstante, hay docentes que son capaces de administrar su tiempo y generan proyectos colaborativos

para resolver problemáticas internas del plantel escolar, e incluso utilizan la normativa a su conveniencia. Por ejemplo, se detectó que algunos docentes enlazaron sus actividades colaborativas con el programa Ruta de Mejora logrando así institucionalizar dichas acciones y justificar la asignación de tiempo al trabajo colaborativo.

Por otra parte, la colaboración entre las y los profesores se ve afectada por la rotación entre planteles educativos. Cuando esto ocurre, los grupos de trabajo se desintegran y se desestabilizan, lo que puede generar rupturas en las dinámicas cotidianas.

- b) *Coordinación interinstitucional*. Se recuperó una experiencia exitosa de coordinación interinstitucional sobre la publicación de un libro. Esto fue posible gracias a que una escuela se involucró en un proyecto colaborativo con otras, así como con docentes, directivos y, en conjunto, con la Dirección de Educación Indígena, para llevar a cabo un diagnóstico de las necesidades docentes en distintas zonas escolares.

### 2.3.2 Condiciones institucionales informales

- a) *Disposición y compromiso*. Estos dos factores tienen un papel relevante en la resolución de problemas en los centros escolares, dado que complementan a las condiciones formales y su ausencia podría afectar la calidad de las relaciones interpersonales.
- b) *Liderazgo*. Éste es un factor fundamental que permite la concreción de proyectos colaborativos, por lo que la falta de liderazgos compartidos o, en su caso, la completa ausencia del liderazgo de las autoridades escolares puede obstaculizar el desarrollo del trabajo colaborativo. Resalta un caso en el que, a pesar de ello, las y los docentes

lograron emprender acciones para evitar el abandono escolar.

- c) *Redes y comunidad escolar.* La participación de los diferentes integrantes de la comunidad es fundamental para favorecer el trabajo colaborativo y atender diversas problemáticas en los centros escolares, tales como evitar la deserción e incentivar la integración comunitaria.

### 3. Intercambio de experiencias sobre la práctica docente

De acuerdo con los informantes, en los centros escolares se gestan experiencias de trabajo colaborativo que tienen como base el diálogo natural con un gran valor para detonar espacios de reflexión y de atención a problemáticas comunes. Lo anterior, por su naturaleza, se enmarca en las condiciones institucionales informales. Ahora bien, aunque esto se registró en todos los niveles, fue más acentuado en el caso de la EMS, hecho probablemente relacionado con la falta de espacios institucionales formales para el trabajo colaborativo entre docentes, lo que propició la generación de canales de diálogo desde las condiciones informales.

#### 3.1 Condiciones institucionales informales

- a) *Disposición y compromiso.* La disposición y el compromiso de las y los docentes permitieron el intercambio de información, retroalimentación y empatía para llegar a acuerdos que atendieran las diversas situaciones, producto de la propia dinámica escolar, y favorecieran la mejora del aprendizaje.
- b) *Redes y comunidad escolar.* Las y los maestros lograron entablar lazos de compañerismo que los vincularon de forma personal y profesional, lo cual favoreció el intercambio de experiencias sobre los procesos de enseñanza y abonó positivamente a los procesos de aprendizaje. De esta forma, buscaron

crear espacios informales que les posibilitaran llevar a cabo un trabajo colaborativo con la intención central de mejorar dichos procesos.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El estudio permitió vislumbrar que las condiciones institucionales formales e informales juegan un papel importante al facilitar o limitar el trabajo colaborativo entre las y los docentes, dependiendo del contexto y los procesos socioculturales de las comunidades escolares, así como del nivel educativo. En muchos casos, la falta de condiciones formales generó el escenario propicio para crear medidas compensatorias desde espacios informales. Las y los maestros, al detectar alguna problemática en su práctica cotidiana y no encontrar las herramientas formales necesarias se articularon de tal manera que los procesos de trabajo colaborativo pudieran llevarse a cabo. El levantamiento de información permitió establecer los aspectos centrales para cada condición institucional —formal e informal— analizada:

- *Infraestructura y tecnología:* esta condición posibilita contar con los espacios físicos para la realización de actividades de trabajo colaborativo, así como de otras actividades esenciales conducentes al aprendizaje, por lo que es un factor básico. Por otra parte, las plataformas tecnológicas permiten mantener acciones elementales como la comunicación y el intercambio de información que, en contextos extraordinarios —la pandemia de COVID-19—, son imprescindibles, así como el seguimiento sistemático de actividades educativas y de gestión.
- *Normativa:* al ser un medio de regulación, en los centros escolares se configura como una de las condiciones formales fundamentales. En este sentido, una normatividad rígida que

no sea sensible a las dinámicas reales puede llegar a limitar la continuidad de los procesos de trabajo colaborativo entre docentes. Por ejemplo, los lineamientos de procesos administrativos podrían desalentar la realización de otras actividades, o la modificación a la jornada de las y los maestros que asigna mayores horas de clases frente a grupo, generaría una gran limitación, dado que la disponibilidad de tiempo y espacios adecuados para la planificación y reflexión conjunta es fundamental para la concreción del trabajo colaborativo.

- *Coordinación interinstitucional*: permite la vinculación con dependencias externas, lo cual abre la posibilidad a los espacios de formación con especialistas, así como el acercamiento a perspectivas novedosas y de utilidad, y a distintas dependencias para gestionar recursos financieros y en especie.
- *Disposición y compromiso*: esta condición es necesaria para concretar acciones de trabajo colaborativo, no sólo de forma esporádica, sino con cierta sistematicidad. Incluso, es fundamental para que las y los docentes encuentren estrategias alternas que solucionen sus problemáticas, ante limitantes en las condiciones institucionales formales.
- *Liderazgo*: esta condición puede funcionar en dos vías para posibilitar el trabajo colaborativo. Por un lado, que desde los directivos de los centros escolares se promueva un ambiente de confianza y colaboración que fomente la participación y, por el otro, que se gesté desde su dimensión compartida, es decir, que se origine en colaboración desde la gestión escolar de zona, a nivel de supervisión, dirección, o bien que se construya a partir de las necesidades que las y los docentes visualizan en sus estudiantes.

- *Redes y comunidad escolar*: permite la integración para dar atención a las necesidades particulares de cada comunidad escolar, sobre todo en lo concerniente al abandono o al bajo aprovechamiento académico, problemáticas que necesitan ser abordadas de forma integral y con participación de dicha comunidad.

En conjunto, se puede concluir que las condiciones institucionales formales e informales en EB se integran, se complementan y son interdependientes para favorecer los procesos colaborativos al interior de los centros escolares.

En el caso de la EMS, la realidad es muy distinta. Si bien las reuniones de academia brindan un espacio en el que las y los maestros pueden reunirse para tratar temas académicos y curriculares, no les permite abordar transversalmente la formación académica de los estudiantes y no sólo por contenido disciplinar.

Son necesarias acciones que no sean sólo un mecanismo de reacción ante problemáticas que necesitan ser resueltas y que no encuentran las condiciones institucionales formales para darles cauce —generando espacios informales para su atención—, sino desde la creación de condiciones propicias para que la promoción del trabajo colaborativo se articule de forma efectiva como una actividad formal. En este sentido, la recuperación de las experiencias internacionales y nacionales plantea que es necesario contar con los siguientes puntos.

- *Sistematicidad*, para lograr tareas colaborativas permanentes que no respondan sólo a la demanda de las circunstancias contextuales;
- *Concreción*, para lograr productos y/o servicios que puedan utilizarse para atender situaciones cotidianas no sólo de unos cuantos docentes, sino tam-

bién de aquéllos que compartan situaciones similares;

- *Socialización*, que desde el reconocimiento de los saberes (académicos o derivados de la experiencia) dé la posibilidad de aprender de y con los integrantes de la comunidad escolar.

Tomando como referencia estas características, componentes y principios, a continuación se detallan algunos mecanismos con la intención de concretar la promoción del trabajo colaborativo como una opción para favorecer el aprendizaje del alumnado y la resolución de problemas en el plantel escolar.

### *Trabajo colaborativo para la mejora de los procesos: fortalecer capacidades y mecanismos de apoyo y acompañamiento*

En este mecanismo se busca promover un trabajo colaborativo sistemático y recurrente que facilite la integración de grupos para la resolución de problemas identificados por las y los docentes, derivados de su labor, donde se considera la realización de una serie de sesiones semanales en las que se trabajarán los siguientes puntos:

- a) Identificación y definición del problema a atender
- b) Generación de ideas y alternativas de solución
- c) Implementación de la o las estrategias de solución
- d) Socialización de los resultados obtenidos
- e) Reflexión colectiva

Bajo este esquema de trabajo, se promueve la creación de productos y/o servicios específicos, susceptibles de utilizarse por otros docentes y, eventualmente, prevenir problemas similares.

Este mecanismo de promoción del trabajo colaborativo se considera viable en educación básica, ya que las condiciones institucionales

favorecen la creación de estos espacios. Sin embargo, adicionalmente se requiere una guía para sistematizar estos pasos, además de la generación de incentivos que promuevan que el personal docente se involucre activamente en tareas colaborativas. En educación media superior sigue siendo necesaria, en función de cada subsistema, la incorporación de espacios institucionalizados que favorezcan que las y los maestros se reúnan y trabajen colaborativamente en la resolución de los problemas que deriven de su labor.

### *Articulación entre la meso y la microestructura*

Es indudable que el rol de los supervisores escolares, asesores técnicos pedagógicos y directores de planteles es fundamental para promover el trabajo colaborativo entre docentes. En muchas ocasiones, sin embargo, las iniciativas de trabajo autónomo y colaborativo de las y los maestros se ven como una alteración del esquema de autoridad formal y son mal vistos por los equipos de supervisión y dirección. No obstante, las diversas formas de liderazgo que surgen al interior de estos equipos han sorteado con éxito estas situaciones y pueden incluso convertirse en promotores de las iniciativas.

Lo anterior significa que en la mesoestructura existe un interés genuino por favorecer el mejoramiento de los aprendizajes y de la práctica docente, por lo que es posible pensar que existen alternativas para integrar las acciones de trabajo colaborativo desde ella misma. Esta integración puede realizarse desde la generación de convocatorias y reuniones que tengan por objeto la presentación y difusión de los resultados obtenidos del trabajo colaborativo, como la identificación de experiencias relevantes y productos o servicios derivados de las labores que se lleven al interior de cada centro escolar.

De esta manera se incentivaría, desde el punto de vista académico y profesional, la participación docente. En un primer momento, las convocatorias pueden realizarse a nivel

de zona escolar con la finalidad de fomentar también la participación y el involucramiento de los supervisores y los equipos técnicos pedagógicos. Posteriormente, las mejores experiencias sistematizadas pasarían a una convocatoria estatal.

Las áreas estatales tienen recursos e infraestructura física educativa adecuada para llevar a cabo este tipo de eventos a gran escala.

## REFERENCIAS

- BISQUERRA, R. (2004), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid.
- CALDEIRO, G. y M. Vizcarra (1999), *El aprendizaje por trabajo cooperativo*, en: [http://educacion.idoneos.com/index.php/El\\_aprendizaje\\_por\\_trabajo\\_cooperativo](http://educacion.idoneos.com/index.php/El_aprendizaje_por_trabajo_cooperativo)
- FINOCCHIO, S. (2006), *La formación de los maestros mexicanos en clave PRONAP*, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Argentina, en: <https://bit.ly/2PKNLe5>
- FREEMAN, T. (2006), "Best Practice in Focus Group Research: Making sense of different views", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 56, núm. 5, pp. 491-497.
- GARCÍA-PÉREZ, Y., J. Herrera-Rodríguez, M.A. García-Valero y G. Guevara-Fernández (2015), "El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente", *Gac. Méd. Espirit*, vol. 17, núm. 1.
- GUTIÉRREZ, L., J. Correa, E. Jiménez y A. Ibáñez (2009), "El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio", *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 493-505, en: <https://bit.ly/3rBiPuf>
- HIEBERT, J. y J. Stigler (2002), "Teachers versus Teaching as a Lever for Change: Comparing a Japanese and A U.S. Perspective on Improving Instruction", *Educational Researcher*, vol. 46, núm. 4, pp. 169-176, en: <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/796>
- KITZINGER, J. (1995), "Education and Debate Qualitative Research: Introducing Focus Groups", *Sociology of Health*, vol. 311, pp. 299-302.
- NAVARRETE, C. (2016), "Institucionalismo informal: tras las huellas de un discurso institucionalista informal", *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 24, núm. 47, pp. 283-306. DOI: <https://doi.org/10.18504/pl2447-003-2016>
- NIEMI, H. (2015), "Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach", *Psychology, Society & Education*, vol. 7, núm. 3, pp. 279-294.
- NORTH, D. (2014), *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, Fondo de Cultura Económica.
- NUSCHE, D. et al. (2016), *Revisión de la OCDE de recursos escolares: Dinamarca 2016*, Revisión de la OCDE de School Resources, OCDE Publishing.
- RAJAKALTO, H. (2014), "Towards Renewing School. The Action Model of the School Development-Integrating In-Service-Training and the Development Process (In Finnish)", *Reports and Reviews*, 9, The Finnish National Board of Education.
- RESÉNDIZ, N. (2019), "Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México momentos históricos más relevantes, tensiones y retos", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 21, núm. 1, pp. 155-174.
- RUBIO, N. (2017), "Los Consejos Técnicos Escolares: asumir las expectativas formales y animar la re-creación de las prácticas", ponencia, Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- RUEDA, M., A. Canales, Y. Leyva y E. Luna (2014), "Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 2, pp. 171-183, en: <https://revistas.uam.es/rieel/article/view/3123/3321>
- SÁNCHEZ, B. J., E.J. Vilorio y T.L. Miranda (2017), "Los grupos informales en las organizaciones escolares: un acercamiento desde la gestión educativa", *Praxis*, vol. 13, núm. 1, pp. 56-68. DOI: <https://doi.org/10.21676/23897856.2068>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), "Documento base del Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo", México.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), “Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de educación básica”, en: <https://educacion-basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201709/201709-RSC-DU-5jnstk2F-LineamientosCTE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021), “Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica”, México.
- VERGARA, R. (1997), “El redescubrimiento de las instituciones: de la teoría organizacional a la ciencia política”, en J. March y J.P. Olsen, *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/Universidad Autónoma de Sinaloa/Fondo de Cultura Económica, pp. 9-39.
- VERGARA, R. (2012), “Estudio introductorio”, en R. Vergara (comp.), *Organización e instituciones*, Siglo XXI, pp. 163-185.

# R E S E Ñ A S



[reseñas]

# *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa*

*Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*

Miguel Á. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Gabriela Míguez Salina, Madrid, Narcea, 2022

**Francisco Xabier Cernadas Ríos\***

Hay sobrada evidencia de que la discontinuidad entre la cultura escolar y la cultura familiar compromete gravemente el rendimiento académico de determinados alumnos, fenómeno que se refleja en el número desproporcionadamente elevado de niñas y niños procedentes de minorías culturales que obtienen peores resultados académicos que el estudiantado de clase media. El libro reseñado ofrece al lector interesado en temas socioculturales y educativos una sólida introducción a una estrategia metodológica que procura la puesta en valor del capital cultural de las familias del alumnado en riesgo de exclusión. En el camino hacia la necesaria superación de ciertos estereotipos negativos propiciados por los discursos del déficit, el enfoque de los fondos de conocimiento (FdC), una novedosa perspectiva a caballo entre la antropología, la psicología y la pedagogía, trae a primer plano el enorme potencial que encierran las relaciones sociales en la construcción del conocimiento. El uso de esta práctica busca insertar los discursos, prácticas socioculturales y experiencias vitales de aquellos estudiantes pertenecientes a los colectivos más vulnerables como otras tantas posibilidades pedagógicas de carácter marcadamente inclusivo.

Ya en el Prólogo que abre el trabajo, la profesora emérita de la Universidad de Arizona, Norma González, pionera en el uso de esta metodología, nos anticipa una obra que “llama a explorar aquellos recursos de la comunidad que no se pueden separar de la controversia inherente a los contextos sociopolíticos, imposibles de olvidar en la producción y transferencia del aprendizaje” (p. 8).

El contenido temático está distribuido en cuatro capítulos, a lo largo de los cuales el lector podrá transitar entre una inicial exposición de algunos conceptos netamente teóricos sobre el tema hasta desembocar en la descripción de una estimulante experiencia de aplicación práctica de un programa *ad hoc* diseñado por el Grupo de Investigación ESCULCA con familias gitanas.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61267>

\* Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Educación. CE: [fucocernadas@edu.xunta.gal](mailto:fucocernadas@edu.xunta.gal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7149-9839>

En el primer capítulo, “Teoría e historia de los fondos de conocimiento en el ámbito social y educativo”, se desarrolla una conceptualización teórico-histórica del término FdC, entendido como un conjunto de recursos, saberes y habilidades que las familias acumulan, resultado de su participación en distintas actividades sociales, educativas y comunitarias, y del cual disponen para optimizar su bienestar, desarrollo y calidad de vida. Su origen se remonta a principios de los años sesenta del pasado siglo, cuando la expresión fue acuñada por el antropólogo Wolf para referirse al bagaje de conocimiento adquirido en entornos de campesinos en el cual se apoyan para manejar la economía familiar. Este antropólogo había propuesto, desde 1966, cinco tipos de fondos de conocimiento: calóricos, de alquiler, de reemplazo, ceremoniales y sociales.

La etnografía, que ha abierto caminos novedosos en estudios sobre educación en comunidades mexicanas marginadas y fronterizas de Tucson (Arizona), surge como un revulsivo al capital cultural para ampliar el recorrido del bagaje de conocimientos a aquellos colectivos de estratos sociales más vulnerables y en exclusión, como la población mexicana residente en la frontera de los Estados Unidos, motivo por el que algunos autores los denominan “el capital cultural de los pobres”.

De acuerdo con los primeros trazos de aproximación a la definición oficial del enfoque, los FdC se entienden no sólo como conocimientos y habilidades que las personas utilizan para sus actividades de subsistencia, sino también como un conjunto de pautas y expectativas que guían el comportamiento. Los fondos funcionarían como una especie de manual de operaciones de información y estrategias que los hogares usan para mantener el bienestar, sobre todo de familias vulnerables. Vendrían a ser los recursos culturales e intelectuales constituidos histórica y socialmente de los que se valen las personas en sus prácticas cotidianas para su mantenimiento y reproducción.

Tienen aquí cabida discusiones en relación a los términos cultura e identidad, mediación o grupos de estudio (grupos de trabajo docente), en tanto que comunidades de práctica. El capítulo también destaca la función catalizadora y de mediación del profesorado entre el centro educativo y la familia, que facilitaría la incorporación de los FdC al ámbito escolar y, en consecuencia, contextualizaría las actividades educativas desde la innovación. “Bajo esta perspectiva, las relaciones de poder se transforman, y son los docentes quienes visitan a las familias para aprender de ellas y aprovechar sus saberes y destrezas en la práctica escolar” (p. 33). A nivel metodológico, esta aproximación conlleva la realización de visitas etnográficas a los hogares de algunos estudiantes con el objetivo de documentar empíricamente sus competencias, habilidades y saberes, de tal suerte que estas destrezas son incorporadas al aula a través de procesos de personalización y contextualización educativa. Así, el grupo de estudio es el espacio de intermediación entre las culturas y las familias, y entre el currículo y la práctica pedagógica escolar.

En el segundo capítulo, “Fondos de conocimiento y familia. Una alianza educativa”, el estudio de la familia es abordado desde el reconocimiento de su capacidad socializadora y su consideración como célula básica de la sociedad, que “la erige en vehículo mediador de la relación del infante con su entorno, incidiendo en su desarrollo personal y social” (p. 40). El rol de las familias en el progreso de los hijos tiene funciones de anclaje y construcción social, de soporte para el aprendizaje y de apoyo personal, económico y social de los individuos. Es así que la institución familiar, si bien ha venido sufriendo en las últimas décadas una serie de profundos cambios y transformaciones, continúa siendo el espacio que, desde el punto de vista educativo, juega un papel central en el desarrollo de la socialización, pues trasmite a los más pequeños las prácticas socioculturales de su entorno.

En este sentido, la intervención del Estado con la familia debe pasar del asistencialismo a una concepción de mayor protagonismo y reconocimiento. Al analizar los factores que repercuten sobre el éxito académico, los autores destacan que “las expectativas de la familia, el profesorado y el propio alumnado en lo relativo a los logros en el aprendizaje, suponen un aspecto clave, por cuanto sacan a relucir una serie de prejuicios, actitudes y conductas que pueden beneficiar o perjudicar la tarea escolar y sus resultados” (p. 43). A partir, fundamentalmente, de las investigaciones de Coleman en los años sesenta del siglo XX, el rendimiento académico se vincula a la dimensión social y familiar del alumnado, aspecto que confirma Berstein al señalar la necesidad de entender las relaciones y diferencias entre la cultura de la escuela y la del hogar y su trascendencia en la adaptación escolar de los alumnos. Los resultados de la investigación apuntan claramente al influjo decisivo de las expectativas académicas familiares, así como la supervisión de las tareas escolares sobre el progreso escolar de los alumnos.

Se analizan, a continuación, los diferentes tipos de socialización familiar en función de la clase social de pertenencia y sus respectivas aspiraciones de logro y los códigos lingüísticos utilizados, así como la legitimación por parte del currículo escolar de la cultura de las clases dominantes, a fin de dar cuenta del alcance de cada uno de estos factores sobre las futuras trayectorias académicas. El choque entre el mundo escolar y el familiar reclama poner en marcha los pilares de la filosofía de la inclusión en la que todos tengan cabida y se produzca una interdependencia positiva. Los valores culturales de clase y las aspiraciones al éxito escolar difieren en función del grupo de procedencia; de ahí la urgencia de “desarrollar una línea de análisis de programas colaborativos entre hogares y centros escolares, que focalice su atención en la importancia de crear continuidades de conocimiento entre la familia y la escuela” (p. 45). Sobre este punto la conclusión es clara: son las pedagogías culturalmente congruentes, es decir, aquéllas que organizan la actividad en el aula de un modo más cercano a la experiencia del alumnado, las que poseen mayor capacidad para la inclusión adecuada de los grupos pertenecientes a minorías.

En tal sentido, se presenta como punto central de análisis la denominada “contextualización educativa” o “enseñanza de contexto” como vínculo entre los conocimientos nuevos procedentes del ámbito de la instrucción escolar y los conocimientos y experiencias previos de los aprendizajes. Esta idea, a su vez, se concreta en la relevancia de la participación social en los procesos escolares y, en concreto, en la corresponsabilidad escuelas-profesores y familia-comunidad, lo que lleva a los autores a defender la pertinencia de construir el currículo desde una perspectiva sociocomunitaria, que tenga en cuenta las voces de todos los agentes implicados. Para que esto pueda ser una realidad, se propone un tipo de organización en el aula bajo una modalidad más cercana a la experiencia del alumnado, capaz de desarrollar programas colaborativos entre hogares y centros escolares que permitan las continuidades familia-escuela. En este sentido, se hace patente la necesidad de mediación entre la institución escolar y la familia. Así, en el libro se muestra cómo los FdC pueden servir como punto de encuentro para la intervención socioeducativa en comunidades de aprendizaje donde se involucren la familia, las escuelas y las comunidades en proyectos mancomunados y con finalidades pedagógicas. Se trata, en definitiva, de que “las familias puedan ser vistas como escenarios de enseñanza y aprendizaje, a fin de observar sus fortalezas y darles visibilidad en la escuela” (p. 61).

El tercer capítulo inicia una nueva sección del libro con proyección eminentemente práctica. Bajo el título “Fondos de conocimiento. El valor de la experiencia social” se pone de manifiesto justamente el valor de la experiencia social en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en aquellos contextos ligados a comunidades desfavorecidas. Tras presentarnos los resultados del proyecto pionero, *The Funds of Knowledge for Teaching Project*, se muestra un gran número de experiencias, entre las cuales destacan los estudios de la profesora Olmedo en las escuelas primarias de Chicago, los de Marshall y Toohey en Canadá, el proyecto BRIDGE desarrollado por las profesoras Civil y Andrade en colaboración con Norma González y Moll en Tucson, el *Social Justice Education Project (SJEP)* puesto en marcha por el profesor Cammarota en una escuela de Tucson y la investigación desarrollada por Thomson y Hall en el contexto londinense. Todas estas prácticas evidencian el carácter abierto de los FdC, característica que posibilita su combinación con otras variadas teorías situadas en el ámbito de la interculturalidad crítica de cara a su aplicación en diferentes ambientes. Entre estas teorías se señalan el modelo de “riqueza cultural comunitaria”, el tercer espacio o “hibridación” y las ecologías de la alfabetización familiar en las comunidades. En todas ellas se presenta lo que podría llamarse una nueva ecología de saberes que, sin descrédito del conocimiento científico tradicional, configura perspectivas que trabajan por la validación y se abren a la visibilización de conocimientos alternativos a los tradicionales. Esta forma de pensar promueve la interculturalidad emancipatoria al reconocer la pluralidad de concepciones del mundo y la dignidad humana.

Tras ello, se recogen ejemplos de aplicación práctica de este enfoque epistémico llevadas a cabo en diferentes países y entornos socioculturales: Nueva Zelanda, España, Australia y Uganda, que ilustran el carácter transcontextual e internacional del enfoque. El capítulo aborda finalmente la aproximación de los fondos en el acceso a la universidad de estudiantes infrarrepresentados que fracasan en su progreso académico; la pertinencia de que la investigación sobre el rendimiento académico en contextos postsecundarios se realice igualmente desde un planteamiento no deficitario; y la importancia de crear lazos dentro del aula para el desarrollo del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios, todo ello con el fin de mejorar su continuidad y éxito académico, pues no hemos de olvidar la fuerte discontinuidad existente entre universidad y estudiantes de colectivos vulnerables o en riesgo. En este sentido, los autores destacan la ayuda que los FdC puede significar para el profesorado universitario, en tanto que esta perspectiva aporta indicadores de conocimiento sobre los antecedentes y las condiciones de vida.

Finalmente, en el cuarto y último de los capítulos, “Los fondos de conocimiento y la acción educativa”, se presenta el Programa Fondos-Conocimiento-Familias puesto en práctica por el Grupo de Investigación ESCULCA en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano (FSG), en tres centros escolares públicos de educación infantil y primaria de la ciudad de Pontevedra (España). Participan en el mismo un total de siete familias gitanas, ocho alumnos y alumnas, cinco docentes y una orientadora escolar, así como una orientadora educativa del programa Promociona y una profesora de los programas Promociona y Pre-promociona, pertenecientes estas dos últimas a la FSG.

Habida cuenta del más que constatado impacto de la participación familiar en la escuela sobre el rendimiento académico del alumnado, el propósito declarado del proyecto no fue otro que el de “mejorar la implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijos/as y acrecentar sus posibilidades de un mayor éxito educativo” (p. 98). Con este recurso se pretendía garantizar el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social a través de la modificación de las relaciones de poder escuela-familia y el reconocimiento del alumnado y sus contextos informales de vida. El programa se desarrolló en dos fases interconectadas: la primera estuvo constituida por ocho sesiones formativas protagonizadas por un grupo de madres gitanas y sus hijas e hijos en las instalaciones de la FSG. Con las madres, se abordaron temas relacionados con la cultura, la educación emocional, pautas de crianza influyentes en el rendimiento académico y el funcionamiento del sistema educativo. Por su parte, con los alumnos el trabajo se centró en los métodos de estudio, la organización de los tiempos para la realización de las tareas escolares, además de cuestiones relacionadas con la buena alimentación, el descanso o la puntualidad. La segunda fase se desarrolló con seis grupos de alumnos de educación primaria, mediante la aplicación de una unidad didáctica

de carácter interdisciplinar, que culminó con la redacción de una narración autobiográfica por parte de las madres y abuelas. A partir de la situación de marginación e invisibilización de la cultura gitana por parte del currículo escolar, el objetivo último de estas sesiones es conocer aquel conjunto de saberes o de elementos culturales de la vida de las personas susceptibles de convertirse en FdC, y cuya incorporación en el currículo habrá de mejorar la motivación, tanto del alumnado como de sus propias familias. Bajo los presupuestos de un enfoque de investigación cualitativa, para la recogida de datos se utilizaron distintos instrumentos: protocolos de evaluación, observaciones (diario de campo), entrevistas y relatos de vida.

Los autores concluyen que la aplicación del programa tuvo un impacto globalmente positivo sobre las madres, el profesorado y los propios alumnos y alumnas; las percepciones de unas y otros fueron esencialmente provechosas y en definitiva propició una mayor implicación en la vida del centro. Como puntos débiles más notables se resaltan “la dificultad de las familias para asistir a las sesiones por la lejanía de sus hogares, la organización de los tiempos entre las fases del programa y el nivel de implicación de los centros” (p. 117). Por nuestra parte, no podemos menos que manifestar pleno acuerdo con el claro mensaje con el que los autores de esta original obra cierran el texto: “El enfoque de los fondos de conocimiento ha demostrado ser una vía de esperanza con base sólida en un conocimiento social riguroso. Un ingrediente necesario para cualquier propuesta creíble de inclusión educativa” (p. 121).

Nos encontramos ante una contribución impagable; un texto que, amén de ofrecer claves de interpretación del fenómeno estudiado, nos facilita la posibilidad de reflexionar sobre distintas vertientes del mismo. Capítulo a capítulo, el libro se afianza como una guía imprescindible para la discusión, planteamiento y consolidación de experiencias en este campo. En él se delimitan con claridad los conceptos abordados y se ofrecen respuestas al tiempo que se abren interrogantes, con lo cual se convierte, a la postre, en una investigación de referencia para el abordaje de la implicación educativa de las familias de comunidades desfavorecidas. Esta obra nos brinda una verdadera oportunidad para desarrollar auténticas vías de inclusión y nos sitúa frente a la imperiosa necesidad de utilizar estrategias que tomen en consideración las prácticas culturales del alumnado perteneciente a los colectivos más vulnerables como fuente de aprendizaje y construcción del conocimiento. Todo ello hace de la obra aquí reseñada un texto de lectura obligada, por cuanto representa una herramienta extraordinariamente útil, tanto para investigadores como para estudiantes, profesionales de la educación y familias; y, por último, significa una verdadera invitación a compartir el compromiso de los autores con la educación, con los procesos de mejora de las prácticas de enseñanza y con la integración de las minorías en riesgo de exclusión.

# Un libro sin recetas para la maestra y el maestro

Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Materiales Educativos,  
México, 2023

José Eduardo Cruz Beltrán\*

Cuando en el campo de la educación se habla de principios ideológicos para alcanzar la justicia, de utilizarla para liberar a los marginados, de contar con una teoría de la revolución, de conciencia crítica y de llevar a cabo una revolución áulica para enfrentar las crisis sociales que se viven en la comunidad; y cuando todas estas ideas se despliegan en un *libro sin recetas* para el magisterio, apremia su lectura para develarlas y, en su caso, comprenderlas o refutarlas.

Así comienza el título más reciente editado por la Dirección General de Materiales Educativos de la SEP. Atribuida la autoría a su director Marx Arriaga Navarro, se trata de un libro que emula a uno de título similar del pedagogo brasileño Paulo Freire: *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. La publicación de la SEP obedece, de acuerdo a lo que ahí se establece, a la necesidad de dotar al profesorado de las ideas pedagógicas humanistas y críticas sobre las cuales se apoya la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se trata de un ensayo de 87 páginas que podemos describir, en términos generales, en dos bloques: el primero es de carácter ideológico; ahí se desarrollan las aportaciones pedagógicas desde la pedagogía crítica, las epistemologías del sur y el pensamiento decolonial. El segundo es el referido a los elementos del plan y programas de estudio 2022 de México, entre ellos el diseño creativo, el programa analítico, los campos formativos y los proyectos educativos.

Desde la primera parte del libro, la intencionalidad está explícita: abrir paso a una educación comunitaria, abierta a la diversidad, intercultural, que evite los autoritarismos, que atienda a las personas excluidas, a las minorías y demás sectores vulnerados. Es, por tanto, una guía con orientaciones metodológicas que pretende introducir al magisterio dentro de la nueva lógica de las concepciones curriculares, esto es, orientarlos en el pensamiento e ideales de libertad, justicia, igualdad y fraternidad, así como en la formación de una nueva mexicanidad “afin a la transformación irreversible del país”, en clara alusión a la autodenominación del gobierno mexicano como “cuarta transformación” (p. 7).

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61261>

\* Profesor de asignatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Hidalgo (México) y director en educación primaria. Doctor en Ciencias Sociales. CE: [joseeduardocruzbeltran@upnhidalgo.edu.mx](mailto:joseeduardocruzbeltran@upnhidalgo.edu.mx)

A lo largo de los diversos apartados se desarrollan y explican las ideas de acuerdo a los componentes del marco curricular. Por ejemplo, al hablar de los nuevos libros de texto gratuitos se dice que éstos serán diseñados en función de los proyectos integradores como punto de partida para el intercambio de saberes. De acuerdo con este punto, los libros no serán estáticos ni obedecerán “a narrativas complacientes con el sistema neoliberal” (p. 9).

Por ende, se trata de conocer los obstáculos y resistencias para la implementación de esta nueva propuesta. Se hacen críticas a la carga administrativa, al aislamiento del maestro y a la burocratización del sistema educativo para concluir que los proyectos educativos neoliberales, si bien proponían discursos a favor del libre desarrollo del alumnado, en realidad constituían una estrategia de camuflaje para mantener las dinámicas de enajenación, explotación e individualismo, mismas que son criticadas en el texto.

En cambio, lo que la NEM ofrece, prosigue el libro, será una libertad colectiva, social y comunitaria. No estará centrada en la meritocracia ni el clasismo. Se plantea, en suma, un discurso contrahegemónico que contrarreste las prácticas colonialistas. Hay, por tanto, a lo largo del libro, constantes citas opuestas al régimen neoliberal, el cual, se dice, va en el sentido de totalizar la producción, promover un monoculturalismo hegemónico y conceptualizar la tolerancia como encubridora de un discurso que, en el fondo, es políticamente incorrecto. Sin embargo, en este punto, por ejemplo, no se explicita más la idea. ¿Cómo señalar que la tolerancia encubre, cuando es ésta, al menos en el terreno áulico, la que se enseña para lograr las “dinámicas solidarias de reconocimiento” que pretende la NEM? (pp. 17-18).

Con la misma tónica avanza el texto en apartados subsecuentes. El lenguaje de Freire se hace presente al pretender que el maestro se pregunte si es un opresor o un oprimido y de si existen hoy las clases sociales. En este apartado se habla de las dinámicas del trabajo, en el sentido de que actualmente se cuestiona la existencia de las clases sociales, de si la depresión es un exceso de positividad y de si el exceso de trabajo se convierte en autoexplotación. Al final, la idea se encamina en que lo anterior fue producto de un proceso de colonización. El individuo ha perdido su herencia cultural y esto lo enfrenta a una relación individual con el sistema económico que lo hace presa de cualquier manipulación. En cambio, al conservar su cultura —se expresa en el libro— conserva sus vínculos comunitarios y desarrolla un pensamiento de ruptura que le permite la toma de conciencia crítica. Esto es particularmente interesante, porque sugiere que en los consejos técnicos escolares se hagan ejercicios encaminados a cuestionarse si se reconoce la diferencia entre subalternidad, hegemonía, dominantes y dominados, oprimidos y opresores. A través de preguntas se sugiere elaborar un diagnóstico de necesidades en materia de pensamiento crítico ya que, de acuerdo con los autores, el nuevo modelo pedagógico requiere “un pensamiento revolucionario”. Por ende, resulta interesante retomar este punto:

La toma de conciencia crítica es un quehacer que implica la formación a lo largo de la vida de los sujetos, y tal vez la herramienta más eficaz para lograrla es la lectura. Estudiar textos clásicos como *El discurso del método* (Descartes, 1637); *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (Rousseau, 1775), *El contrato social* (Rousseau, 1762) y *Emilio* (Rousseau, 1762); *El capital* (Marx, 1867); *¿Qué hacer?* (Lenin, 1902); *Ariel* (Rodo, 1909); *Cuadernos de la cárcel* (Gramsci, 1929-1935); *El hombre unidimensional* (Marcuse, 1964); *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1968); *Las venas abiertas de América Latina* (Galeano, 1971); *Calibán* (Fernández, 1971); *Vigilar y castigar* (Foucault, 1975); *Historia y conciencia de clase* (Lukács, 1985); *Los herederos* (Bourdieu, 2003); *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (De Sousa Santos, 2010), entre otros, permiten reflexionar sobre la diversidad y los mecanismos que propiciarían relaciones comunitarias alternativas donde las dinámicas de opresión se detengan (p. 26).

La sugerencia de estas lecturas tiene un enfoque que se reitera de manera constante: ni monopolizar el discurso ni poseer la última instancia del saber. Se comprende, por ende, la visión que sustenta esta pedagogía: por una parte, pugnar por una identidad que esté acorde a los lazos culturales comunitarios; una “democracia intercultural”, como se le nombra en el libro, que reconozca formas alternativas de conocimiento “e interconectar con ellas en función de la igualdad” (p. 38). No obstante, creemos que hace falta, nuevamente, ampliar algunas ideas, como que la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico silencia discursos alternativos. Se entiende, quizá, que la idea está enfocada en la apertura a otros saberes comunitarios (por ejemplo, las mujeres de las áreas indígenas de México con sus conocimientos sobre botánica o medicina), pero así mencionado pareciera que desplaza por completo a “la ciencia moderna y de la alta cultura” por considerarse ésta como criterio único de verdad y de cualidades estéticas. Será necesario que este punto se explicito o se aclare a fin de que no se preste a interpretaciones que difieran del punto que se pretende subrayar: cuestionar la escuela dominante, traducida en la modernidad occidental (p. 41).

Toda esta primera parte puede resumirse en la intencionalidad de que, en la educación, a través de lo que se nombra como “ecología de saberes en el aula”, se generen espacios de creación de conocimientos donde el sujeto sea consciente de identidades diferentes a la suya y esté dispuesto a dialogar sin asumir la última instancia de verdad o que su saber es hegemónico. Como podrá apreciarse, el enfoque ideológico presente es el desarrollo de una conciencia y pensamiento críticos que incluye reiteradas citas de Mijaíl Bajtín —su noción de pensamiento dialógico en la cual un monólogo no distancie a los sujetos—; y en un segundo lugar las ideas de Boaventura de Sousa Santos respecto a que las alternativas de conocimiento interconecten en función de la igualdad, esto es, epistemologías plurales que no necesariamente rechacen a las prácticas científicas.

Hay un enorme salto hacia el contenido más pedagógico del texto, el que se refiere a los elementos curriculares de la Nueva Escuela Mexicana. Se trata de apartados vistos a manera de entregas en cada uno de los consejos técnicos escolares y reuniones de academias a partir del mes de noviembre de 2022, cuando paulatinamente las guías de trabajo que hasta entonces se presentaban al magisterio fueron sustituidas por las pautas para conocer los elementos de la NEM; éstas incluyen conceptos como diseño creativo, programa analítico, análisis del contexto socio-educativo, planos de codiseño didáctico, propuestas metodológicas de los campos formativos y los escenarios áulico, escolar y comunitario, para desembocar en la metodología de los proyectos comunitarios a partir de la indagación, el trabajo basado en problemas, el aprendizaje servicio y STEAM. Entre todos ellos se encuentra un muy breve apartado en torno a la evaluación formativa, de apenas una cuartilla, que quizá debió ampliarse más para poder sustentar la importancia de este tipo de evaluación, asociada a las actividades de aprendizaje.

En este segundo apartado, de carácter más instrumental, se pretende que el proceso de lectura de la realidad de la escuela sea un punto de partida para la integración curricular y la contextualización; aquél en donde se incorporen las especificidades locales, es decir, que el profesorado identifique las estrategias nacionales para tratar los contenidos de aprendizaje y con base en el trabajo didáctico construya y seleccione los problemas del entorno inmediato, nacional e internacional (pp. 46-47).

A éste hay que sumar el plano de codiseño. Se refiere a la incorporación de contenidos contemplados en los programas sintéticos y que atienden necesidades específicas de las escuelas, como por ejemplo, incluir contenidos de recuperación académica y emocional para estudiantes y sus familias. De este elemento instrumental salta a otro apartado —distinto a la secuencia que, se supondría, debía seguir— para introducir una reflexión en torno a la revaloración de los docentes. La reflexión señala que se ha ignorado tradicionalmente la autonomía de los docentes para reorganizar la enseñanza de acuerdo con sus saberes y, en cambio, los conocimientos y valores han surgido de especialistas, políticos y funcionarios ajenos a la realidad del aula y la escuela.

En suma, este apartado pretende que, a partir de la autonomía profesional del magisterio, entendida ésta como un ejercicio crítico, se establezcan vínculos pedagógicos que comprendan las necesidades de la comunidad, que el profesorado resignifique y contextualice los aprendizajes provenientes del plano analítico y que sea el aula, con una cita de Bajtín, un espacio de construcción dialógica “en el que se propicie el encuentro entre pares... sin ser limitado ni oprimido” (p. 68).

Con todo lo anterior hemos querido exponer la lógica de este *Libro sin recetas*. La justificación teórica no se funda explícitamente en la perspectiva decolonial latinoamericana, sino que, más bien, utiliza algunos de sus postulados para sustentar el trabajo por proyectos y el tránsito del programa analítico, planteado en la esfera nacional, hacia

el programa sintético, contextualizado a la realidad escolar, así como al codiseño y la incorporación de las necesidades específicas de la escuela. Si algún elemento ideologizante pudiera hallarse aquí es aquél que intenta contrarrestar el pensamiento hegemónico y cultivar prácticas educativas que lo mismo prioricen la lectura, la aritmética y la ciencia que los saberes ancestrales, las fiestas del pueblo, el barrio, la colonia y los tiempos de producción de la localidad, “los cuales son constantemente resignificados e incluso replanteados, tanto por los alumnos como por los maestros” (p. 54).

Llegado a este punto, en el que hemos planteado de manera general el enfoque del libro, es preciso regresar al principio. Hay que señalar que, más allá de la motivación de leer este libro, dado el apremio ya mencionado por conocer los enfoques pedagógicos que sustentan la implantación de la Nueva Escuela Mexicana, hay varios elementos a considerar. En primer lugar, la atribución de autoría al director general de Materiales Educativos, a quien se le conoce por haber sido el responsable de los primeros planteamientos; el segundo de ellos es el todavía restringido acceso, ya que solamente a través de redes sociales y de algunos periodistas se pudo tener acceso a este trabajo; en la página oficial de la SEP aún no se encuentra disponible, ni se puede conseguir tampoco de manera impresa, pues todo el acceso ha sido de manera digital.

Si bien no se detectan errores ortográficos, sí caben algunas precisiones en la redacción final. De acuerdo con la página legal, este libro será distribuido para el ciclo 2023-2024 y, por ende, se supone que se trata de una posible versión preliminar. A las citas recurrentes a diversos autores, se echa en falta que no hay un suficiente ejercicio de paráfrasis ni de introducción a la cita para una mejor comprensión, esto es, en varias ocasiones el autor del libro habla, concluye la idea y de inmediato cita a algún autor; después se cierra la cita y se continúa con otra idea del autor del libro sin dar lugar a una discusión más amplia o una introducción a ciertos conceptos que para muchos lectores posiblemente resulten nuevos. El libro abre y cierra de manera abrupta. La presentación se cierra sin aterrizar del todo el sentido del texto, problema que, sin embargo, es zanjado ya en su desarrollo; adicionalmente, carece de una conclusión o consideraciones finales, ya que las últimas líneas del texto se refieren a la metodología del proyecto educativo aprendizaje servicio.

En tercer lugar, en relación con el anterior, está el hecho de que la prensa haya tenido acceso al documento antes que el magisterio, lo que ha dado pie a por lo menos tres artículos de opinión en los cuales se acusa a este libro de coleccionar “clichés y ocurrencias pedagógicas, filosóficas y sociológicas que ‘tiran línea’ a los trabajadores de la educación (Hernández, 2023). Otros, por su parte, señalan abiertamente que el libro adoctrina a los maestros mexicanos “con los más básicos rudimentos del marxismo-leninismo”, y que definitivamente textos como *El capital* no deberían de ser recomendados para su lectura por los docentes “por ser obra larga, farragosa y anticuada, y empíricamente falsa

si se lee como sentencia de muerte contra el imperturbable capitalismo”; un libro, por tanto, donde a los autores se les percibe el sesgo totalitario (Domínguez, 2023).

La revisión que ha dado pie a estas líneas nos permite afirmar que, salvo por la lista de textos clásicos mencionados, que incluye las obras de Marx y Lenin —así como las de Rousseau, Descartes, De Sousa, Galeano, Foucault o Bourdieu— no hay alusiones directas explícitas al marxismo o leninismo, a menos que se le quiera atribuir a Mijaíl Bajtín el puente bibliográfico para explicitar un marxismo pedagógico por su postura, ampliamente citada en el texto, en torno al razonamiento dialógico; o bien por expresar conceptos relacionados con la revolución en las aulas, o atender el pensamiento de las epistemologías del sur de De Sousa o, en general, referirse al pensamiento crítico decolonial latinoamericano, que incluso se habría desmarcado del marxismo por considerarlo una teoría creada desde y para comprender a Europa.

Las referencias a estos autores podrían haberse visto interpretadas por la prensa como una explicitación de adoctrinamiento, entendido éste como el hecho de inculcar a alguien determinadas creencias. No obstante, el adoctrinamiento supone mantener ideas o creencias con fines de manipulación o propaganda encaminadas a determinadas formas de pensar. Si bien en *Un libro sin recetas* hay una ideología explícita, sobre todo la del pensamiento crítico latinoamericano, la mirada del profesorado mexicano estará centrada, en su mayor parte, no en reproducir un marxismo o leninismo, prácticamente inexistente en el trabajo, sino más bien en atender el aspecto metodológico del trabajo por proyectos educativos, éste sí, de carácter perentorio para la consecución de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

## REFERENCIAS

- DOMÍNGUEZ Michael, Christopher (2023, 3 de febrero), “Recetas de marxismo-leninismo sin ortografía”, *Letras Libres*, en: <https://letraslibres.com/cultura/christopher-dominguez-michael-recetas-marx-lenin-libro-sep/> (consulta: 12 de febrero de 2023).
- HERNÁNDEZ Navarro, Luis (2023, 7 de febrero), “El misal y la feligresía”, *La Jornada*, en: <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/02/07/politica/el-misal-y-la-feligresia/> (consulta: 12 de febrero de 2023).



*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.

- 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.
- 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.
- 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](http://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.
- 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.
- 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.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- 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.
- 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.
- 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: BAUDOUIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 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: ORDORIKA, 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).
- 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.
- 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*.
- 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.
- El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



**ii**sue