

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLVI

NÚMERO 183

Luz M.Lara, Oscar Cuesta, Fabiola Cabra, Clara González y Yolanda Castro
GESTIÓN DEL DIRECTIVO DOCENTE RURAL TRAS LA FIRMA DEL ACUERDO DE PAZ EN COLOMBIA

Carlota Guzmán

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS COMO SOSTÉN DE LOS BACHILLERATOS RURALES MEXICANOS

Virginia Coitinho y Gabriela González

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL DE LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN URUGUAY

Nicolás Ponce-Díaz, M. Jesús Martínez-Usaralde y José Beltrán-Llavador

CARTOGRAFÍA SOCIAL COMPARADA DE LAS NARRATIVAS SOCIOEDUCATIVAS EMERGENTES
DE LA UNESCO, EL BANCO MUNDIAL Y LA OCDE EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Paula Villalobos, Pamela Barria-Herrera y Romina Díaz

LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LA RESILIENCIA
EN PROFESORES PRINCIPIANTES CHILENOS DURANTE LA PANDEMIA

Marta Gràcia, Sandra Espino, Judit Alcalde e Iris Merino

ACTIVIDADES, EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA EN RELACIÓN CON SU COMPETENCIA EN LENGUA ORAL

Andrea Cocio, Constanza Errázuriz, Omar Davison y Liliana Fuentes

¿QUÉ APORTAN LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD
AL INTERÉS POR LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE?

Olaia Fontal e Inmaculada Sánchez-Macías
PERSONAS Y PATRIMONIOS COMPARTIDOS

•••

Felipe Munita y Camila Torres

LA EDUCACIÓN POÉTICA

Ariel Morán

LA EDUCACIÓN ARCHIVÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (1956-2022)

•••

OCDE

PISA 2022. NOTAS POR PAÍS: MÉXICO

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.

© 2024, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se permite la reproducción de los textos publicados siempre y cuando sea sin fines de lucro y citando la fuente. Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, Ciudad de México. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Información: perfiles@unam.mx. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Publicado en línea en diciembre de 2023.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
LUZ MARINA LARA SALCEDO, OSCAR JULIÁN CUESTA MORENO, FABIOLA CABRA TORRES, CLARA INÉS GONZÁLEZ RODRÍGUEZ Y YOLANDA CASTRO ROBLES	8
Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia <i>Management of Rural Teachers after the Signing of the Peace Agreement in Colombia</i>	
CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ	21
La participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos <i>The Participation of Families as Sustenance of Mexican Rural High School</i>	
VIRGINIA COITINHO Y GABRIELA GONZÁLEZ VAILLANT	39
La alfabetización digital de los docentes de enseñanza media en Uruguay Una mirada desde la pandemia <i>Digital Literacy of Secondary School Teachers in Uruguay</i> <i>A look from the pandemic</i>	
NICOLÁS PONCE-DÍAZ, MARÍA JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE Y JOSÉ BELTRÁN-LLAVADOR	57
Cartografía social comparada de las narrativas socioeducativas emergentes de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE en contexto de pandemia <i>Comparative Social Mapping of Emerging Socio-Educational Narratives of UNESCO, World Bank, and OECD in Pandemic Context</i>	
PAULA VERÓNICA VILLALOBOS VERGARA, PAMELA BARRIA-HERRERA Y ROMINA ESTIVALÍA DÍAZ MEZA	76
La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia <i>The Institutional Dimension of Resilience in Chilean Beginning Teachers During the Pandemic</i>	
MARTA GRÀCIA, SANDRA ESPINO DATSIRA, JUDIT ALCALDE SICILIA E IRIS MERINO RUBIO	94
Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral <i>Activities, Evaluation and Proposals for Improvement in The Initial Training of Teachers in Pre-School, Elementary, and Junior High School Education in Relation to Their Oral Language Competence</i>	

ANDREA COCIO, MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ,
OMAR DAVISON Y LILIANA FUENTES 109
¿Qué aportan los fondos de conocimiento e identidad
al interés por la formación inicial docente?
*What Do Knowledge and Identity Funds Contribute
to The Interest in Initial Teacher Training?*

OLAIA FONTAL MERILLAS E INMACULADA SÁNCHEZ-MACÍAS 128
Personas y patrimonios compartidos
Conceptualización del patrimonio a partir de relatos en entornos digitales
People and Shared Assets
Conceptualization of heritage from stories in digital environments

Horizontes

FELIPE MUNITA Y CAMILA TORRES 150
La educación poética
Tensiones, desafíos y líneas de avance
Poetic Education
Tensions, Challenges and Lines of Progress

ARIEL ANTONIO MORÁN REYES 168
La educación archivística en la Universidad Nacional
Autónoma de México (1956-2022)
*Archival Education at The National Autonomous
University of Mexico (UNAM) (1956-2022)*

Documentos

OCDE 188
PISA 2022. Notas por país: México
PISA 2022 Country Notes: Mexico

Reseñas

AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI 204
Espejos en contraste. La transformación de la universidad en Europa
Por: Rosa García Chediak

VERONIKA SIEGLIN 210
Hacer ciencia en el México neoliberal: ¿un dolor de cabeza?
Narrativas somáticas de la élite académica sobre el trabajo en universidades estatales
Por: José Manuel Prieto González

Editorial

Alguna vez Martin Luther King, en su larga lucha por la defensa de los derechos civiles de la población afrodescendiente en los Estados Unidos, expresó que las personas hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos. Esta frase refleja cómo la humanidad ha sido capaz de alcanzar enormes logros en la ciencia y la técnica, pero ha fallado en sus propósitos de coexistir con sus semejantes en paz y armonía. La educación, cuyos fines son la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, ha creado grandes expectativas en su capacidad de contribuir significativamente a tan anhelada meta. No obstante, a pesar de algunos avances notables, persisten las guerras y los conflictos a nivel de las naciones, las poblaciones y las comunidades, y aun en las aulas de los propios establecimientos escolares.

A principios de los años treinta del siglo pasado, tuvo lugar un interesante intercambio epistolar entre dos de los más importantes personajes de la época: Albert Einstein y Sigmund Freud. El tema era reflexionar sobre los orígenes de la guerra en el devenir de la humanidad, y la manera de prevenirla. Einstein pidió al célebre psicoanalista dar sus consideraciones acerca de por qué los seres humanos seguían siendo fácilmente convencidos de participar en los conflictos bélicos, causantes de millones de muertos a lo largo de la historia. Cabe recordar que, por aquellos años se percibía, en el ámbito mundial, el inminente inicio de hostilidades a una escala aún mayor que el ocurrido entre 1914 y 1918.

Freud respondió a la interpelación del físico alemán diciendo que en los seres humanos coexistían dos pulsiones antagónicas que guiaban sus acciones: una que buscaba el placer y evitar el dolor; y otra que era una pulsión destructiva, agresiva y violenta. Señalaba que ambas estaban presentes en todos los actos de las personas a lo largo de su vida. En ciertos momentos la pulsión agresiva había sido esencial para la sobrevivencia de los humanos en ambientes hostiles y para defenderse de los ataques de otros grupos que buscaban dominarlos o exterminarlos; pero estos mismos impulsos también los habían llevado a cometer atrocidades en contra de los dominados o derrotados. Éste había sido el derrotero de la raza humana a lo largo de la historia.

Dada la prevalencia de los impulsos destructivos, Freud se preguntaba si existiría algún medio de evitar —o cuando menos disminuir— sus efectos aniquiladores; y consideraba que la educación sería uno de los medios más idóneos

para encauzar las pulsiones destructivas desde la infancia. A través, principalmente, del desarrollo de la cultura, la humanidad estaría en condiciones de sublimar lo destructivo de sus impulsos inconscientes. Desgraciadamente, a finales de la década de los años treinta, una nueva conflagración, más intensa y destructiva que la derivada de la I Guerra Mundial tuvo lugar en el planeta con una cuota de muertes sin precedente hasta entonces (entre 60 y 80 millones). Hoy en día, finaliza el año 2023 y el 2024 comienza con un par de sangrientos conflictos a nivel internacional en Ucrania y en la franja de Gaza. A nivel regional, los acuerdos de paz en Colombia entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) siguen siendo frágiles.

La creación de la ONU al final de la II Guerra Mundial tuvo como objetivo principal la creación de un organismo que pudiera garantizar una paz mundial estable; que fuera capaz de resolver los conflictos entre los Estados firmantes de la Carta de San Francisco. Derivado de lo anterior, se estableció un organismo especializado, la UNESCO, para contribuir a la paz en el mundo mediante la educación, la ciencia y la cultura. Pese a que sus logros no han sido todo lo satisfactorios que se esperaba debido a la difícil negociación entre los intereses de los países más poderosos y los que están aún en consolidación de sus democracias y economías, así como por las restricciones financieras y las dificultades administrativas, la UNESCO sigue siendo la única alternativa multilateral viable para mantener la paz en este atribulado planeta. Sigamos apostando a que la educación y la cultura son medios idóneos en contra de la guerra y que sirven para construir la paz.

Los números que integran este número constituyen un interesante tejido de temas y enfoques sobre diversas dimensiones del fenómeno educativo en México, América Latina y España. El primero de ellos, “Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia”, escrito por Luz Marina Lara, Oscar Julián Cuesta, Fabiola Cabra, Clara Inés González y Yolanda Castro, presenta los resultados de una investigación realizada para entender la forma en que se han transformado los territorios tras la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno y las FARC. Los resultados indican la aparición de nuevas violencias en los territorios por la presencia de grupos armados ilegales, lo cual perjudica a estudiantes, maestros y a la dinámica escolar. En este contexto, la gestión directiva se ha ido transformando hacia una gestión territorial, con el fin de apoyar la construcción de la paz. En las conclusiones se subraya la necesidad de fortalecer los esfuerzos de paz y que las escuelas cuenten con el acompañamiento del Estado colombiano en materia presupuestal.

Carlota Guzmán contribuye a este número con el artículo “Participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos”, en el que analiza los telebachilleratos comunitarios. La investigación es de corte cualitativo; la información se obtuvo de entrevistas en profundidad aplicadas a responsables de los planteles. En las conclusiones, la autora destaca que el sostén material de los planteles estudiados recae en las familias más vulnerables, razón por la cual no se cumple con el derecho a la educación de los jóvenes, ni con la obligación del Estado de ofrecer educación gratuita, equitativa e inclusiva. El tercer trabajo corresponde a Virginia Coitinho y Gabriela González, con el artículo,

“La alfabetización digital de los docentes de enseñanza media en Uruguay”. El estudio de estas autoras pretende comprender la multitud de factores que operan como freno e impulso al desarrollo de procesos potentes en la enseñanza virtual. Los hallazgos fortalecen la importancia de considerar las trayectorias profesionales de los docentes, el contexto de enseñanza y la brecha que existe entre el acceso a las tecnologías y su uso pedagógico.

“Cartografía social comparada de las narrativas socioeducativas emergentes de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE en contexto de pandemia” es el artículo que ofrecen Nicolás Ponce-Díaz, María Jesús Martínez-Usarralde y José Beltrán-Llavador, quienes se proponen explicar, desde una perspectiva comparada y sincrónica, los marcos de acción y reflexión con los que los tres organismos internacionales abordan las políticas educativas derivadas de la Agenda 2030. Desde un enfoque metodológico que utiliza el análisis de contenido y la cartografía social, analizan el campo discursivo de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, con la finalidad de revelar tendencias y posibles escenarios para lo que consideran “la educación poscrisis”. Las autoras chilenas Paula Verónica Villalobos, Pamela Barria-Herrera y Romina Estivalía Díaz presentan el artículo “La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia”. En su colaboración, las autoras analizan el papel de la dimensión institucional en la resiliencia de profesores principiantes en un contexto de pandemia. Es un estudio de caso múltiple desde un enfoque cualitativo mediante entrevistas de incidentes críticos a 14 profesores principiantes de la Región Metropolitana de Santiago de Chile que laboran en colegios públicos. Sus resultados señalan que la resiliencia docente se debilita ante la falta de lineamientos acerca del trabajo pedagógico, la escasa participación en la toma de decisiones sobre su labor y el difuso límite en el uso del tiempo propiciado por el teletrabajo.

El artículo “Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia oral” es el que presentan Marta Gracia, Sandra Espino, Judit Alcalde e Iris Merino; sus objetivos son: explorar las actividades que los docentes universitarios de formación inicial proponen a sus estudiantes relacionadas con la competencia en lengua oral (CLO), conocer la forma en que evalúan esta competencia, explorar la percepción que tienen de la CLO del estudiantado y conocer las propuestas del profesorado para mejorar la CLO de los docentes. Por su parte, Andrea Cocio, María Constanza Errázuriz, Omar Davison y Liliانا Fuentes ofrecen un artículo intitulado “¿Qué aportan los fondos de conocimiento e identidad al interés por la formación inicial docente?”, en el que plantean como objetivo identificar y caracterizar los fondos de conocimiento e identidad de los estudiantes de Pedagogía General Básica en su ingreso a dos universidades de la Araucanía, Chile. Con base en una metodología descriptiva y cualitativa, los autores identificaron que, desde los fondos de conocimiento e identidad es posible configurar la identidad del futuro profesor del siglo XXI. Olaia Fontal e Inmaculada Sánchez-Macías en su artículo “Personas y patrimonios compartidos”, analizan los textos de la página web *Personas y Patrimonios, un espacio para compartir patrimonios* mediante un análisis de contenido de los relatos que

comparten las personas en ella. Las autoras obtuvieron resultados esclarecedores sobre el carácter emocional y espiritual del patrimonio y las implicaciones que conlleva compartir la intimidad de lo patrimonial a través de entornos digitales.

En la sección de Horizontes, Felipe Munita y Camila Torres desarrollan un panorama general del conocimiento construido sobre la educación poética en el siglo XXI, atendiendo tanto a la investigación como a diversas experiencias en el aula reportadas en distintos espacios de discusión. Sus reflexiones sobre el tema se presentan de dos maneras: en la primera, identifican los principales problemas y dificultades en torno a la enseñanza de la poesía en la pedagogía tradicional; en la segunda, destacan las líneas de avance que surgen de la investigación y experimentación educativas, las cuales permiten visualizar caminos de superación de esas tensiones, así como explorar innovaciones en el campo. El segundo y último trabajo de esta sección es una reflexión histórica sobre la evolución de la archivística como opción profesional en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y un análisis de su desarrollo como ciencia de la información. Derivado de la investigación documental y de registros institucionales, se repasa el desarrollo de dicha licenciatura dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM hasta los años recientes, con una nueva cultura archivística en el país, resultado de la promulgación de la legislación federal en la materia.

La diversidad de temas, enfoques y metodologías de los artículos que integran este número permiten tener una mirada analítica y reflexiva a las diversas facetas del fenómeno educativo en distintos ámbitos institucionales y geográficos.

Armando Alcántara Santuario

REFERENCIAS

“¿Por qué la guerra? Carta de Albert Einstein a Sigmund Freud” (2018, 11 de junio [30 de julio de 1932]), *El Correo de la UNESCO*, en: <https://courier.unesco.org/es/articles/por-que-la-guerra-carta-de-albert-einstein-sigmund-freud> (consulta: 26 de diciembre de 2023).

C L A V E S



Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia

LUZ MARINA LARA SALCEDO* | OSCAR JULIÁN CUESTA MORENO**
FABIOLA CABRA TORRES*** | CLARA INÉS GONZÁLEZ RODRÍGUEZ****
YOLANDA CASTRO ROBLES*****

El artículo expone los resultados de una investigación que buscó comprender de qué maneras se han transformado los territorios tras la firma del Acuerdo de Paz con las FARC en Colombia y cómo esto ha incidido en la gestión de los directivos docentes rurales. Se realizó una investigación de enfoque cualitativo desde una perspectiva fenomenológica, se aplicaron entrevistas y grupos focales a directivos de escuelas rurales de siete departamentos. Entre los resultados se destaca que han aparecido nuevas violencias en los territorios por la presencia de nuevos grupos armados ilegales, lo cual afecta a estudiantes, maestros y la dinámica escolar. Asimismo, la gestión directiva se está transformando hacia una gestión territorial para aportar a la construcción de paz. Se concluye que se requiere un acompañamiento del Estado colombiano, sobre todo a nivel presupuestal, pues gran parte de las iniciativas de los directivos encuentran su mayor obstáculo en los recursos financieros.

The article exposes the results of an investigation that sought to understand how territories have been transformed after the signing of the Peace Agreement with the Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC) in Colombia and how this has affected the management of rural teaching managers. Qualitative research was carried out from a phenomenological perspective, interviews and focus groups were applied to rural school managers in seven departments. Among the results, new violence has appeared in the territories due to the presence of new illegal armed groups, which affects students, teachers and school dynamics. Management is also being transformed towards territorial management to contribute to peace building. It is concluded that accompaniment from the Colombian State is required, especially at the budgetary level, since much of the initiatives of the managers find their greatest obstacle in the financial resources.

Palabras clave

Directivo rural
Educación rural
Acuerdo de paz
Conflicto armado
Gestión educativa

Keywords

Rural manager
Rural education
Peace agreement
Armed conflict
Educational management

Recepción: 23 de noviembre de 2022 | Aceptación: 5 de julio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61174>

- * Profesora titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Doctora en Educación. Línea de investigación: educación para las ciudadanías, la paz y la convivencia. CE: laral@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0182-6878>
- ** Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Doctor en Ciencias Sociales. Línea de investigación: prácticas educativas y procesos de formación. CE: ocuesta@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7181-1183>
- *** Profesora titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Doctora en Innovación Educativa. Línea de investigación: prácticas educativas y procesos de formación. CE: f.cabra@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4923-7642>
- **** Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Magíster en Docencia Universitaria. Línea de investigación: políticas, pedagogía y gestión de sistemas educativos. CE: clarag@javeriana.edu.co
- ***** Directora de Pregrados de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Magíster en Psicología Comunitaria. Línea de investigación: políticas, pedagogía y gestión de sistemas educativos. CE: ycastro@javeriana.edu.co

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre educación ha privilegiado la indagación de la escuela urbana y descuidado la comprensión de la educación en los contextos de las ruralidades. En Colombia, las poblaciones rurales se siguen asociando a problemas de desarrollo socioeconómico, déficits en las infraestructuras y a dinámicas demográficas de migración, a lo que se suma una historia de despojos y escasa presencia del Estado: “este olvido del mundo rural ha sido un factor condicionante del conflicto armado más largo de la historia reciente” (Vergara *et al.*, 2014: 16).

En relación con la producción investigativa sobre los directivos docentes, se observa que los estudios tienden a centrarse en las necesidades de formación, perfil, competencias profesionales y el rol que desempeñan en los contextos de cambio en América Latina (UNESCO, 2014); también en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en establecer estímulos académicos, económicos y simbólicos (Bautista y González, 2019); así como en la formación de elementos propios de la gestión en lo rural y el potencial de cada territorio (Acosta *et al.*, 2020). Sin embargo, las temáticas sobre la formación de directivos no giran sobre el reto de liderar una escuela en contextos de conflicto armado, sino sobre otros desempeños que son funcionales al rol de director (Moreno *et al.*, 2022).

Dado que en muchos casos los directivos rurales se convierten en agentes importantes para las comunidades (Rivera, 2015), es necesario que las investigaciones logren una descripción detallada de cómo han tramitado el conflicto en los territorios (Gómez *et al.*, 2021). En el estudio de Bautista y González (2019) se encontró que los directivos rurales señalan la pobreza y precariedad en la que se encuentran la mayor parte de las sedes educativas; sumado a ello, mencionan que las decisiones de su gestión administrativa y académica dependen de las dinámicas de los actores del conflicto armado, por lo que se esfuerzan por dar continuidad al servicio educativo y mitigar los

efectos que los enfrentamientos entre grupos armados (estatales e ilegales) dejan en las escuelas y en las comunidades, en algunas zonas. De este modo, la labor del directivo docente rural afronta un riesgo latente en territorios de conflicto armado, en tanto “el país se enfrenta a un panorama incesante de muerte de personas que ejercen alguna labor de liderazgo con sus comunidades” (Bautista y González, 2019: 273).

Echavarría *et al.* (2019) señalan, respecto de dos zonas rurales colombianas (departamentos de Caldas y Casanare), que el maestro y el directivo rural desarrollan su labor en medio de la insuficiencia de infraestructura y la falta de servicios básicos en los caseríos y veredas (localidades pequeñas, de entre 50 y 1 mil 200 habitantes) y corregimientos (instancia territorial y de gobierno intermedia entre la vereda y el municipio); además de que sus necesidades de formación no son atendidas. Así, la identidad de la escuela rural, la vereda, el corregimiento o el municipio sitúa a los directivos docentes ante una responsabilidad política y social, ya que la institución educativa contribuye a la constitución de una subjetividad sustancialmente contraria a la impuesta por el discurso de la guerra y la confrontación, donde los maestros desafían el destino de la escuela en territorios de guerra (Cortés *et al.*, 2016).

Las prácticas de los directivos docentes en contextos rurales están consustancialmente vinculadas a las relaciones sociales de las comunidades y a los territorios (Acosta *et al.*, 2020; Boix, 2014; Rivera y Guerra, 2020); sin embargo, esto no implica que las políticas educativas tengan en cuenta la dimensión territorial de las prácticas de gestión, aún más cuando se simplifican en estándares o indicadores que no tienen presente la realidad de la escuela, pero, sobre todo, cuando se desestiman los efectos del conflicto armado que ha vivido Colombia en las últimas décadas.

Precisamente, este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo por objetivo comprender de qué maneras se han

transformado los territorios tras la firma del Acuerdo de Paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) (Gobierno Nacional/FARC-EP, 2016) en Colombia y cómo esto ha incidido en las prácticas de gestión de los directivos docentes rurales.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 1998) a fin de comprender la dimensión subjetiva del directivo rural en relación con los cambios percibidos en los territorios, en las escuelas rurales y en sus prácticas directivas. Se optó por el método fenomenológico, cuyo núcleo central son las experiencias vividas, el significado de las vivencias y el mundo percibido por los sujetos, de manera relacional con las problemáticas del mundo de la vida (Fuster, 2019; Martínez, 2008).

Se realizó una etapa previa de revisión de concepciones teóricas sobre las condiciones en que se desarrollaron las prácticas directivas en el contexto rural durante el conflicto armado; en una segunda etapa, de recolección de experiencias, se accedió por medio de entrevistas a la realidad vivida por cada uno de los sujetos investigados y se profundizó en la relación entre situación y reflexión, entre gestión directiva y territorio, entre vivencias y afectaciones; en la tercera etapa, de carácter estructural, se reflexionó sobre los significados de las experiencias evitando etiquetas o generalizaciones (Manen, 2003).

Participantes

Los participantes fueron seleccionados de acuerdo con criterios muestrales definidos intencionadamente (Patton, 2002), a saber: a) ser directivo en territorios rurales; b) tener una práctica directiva de más de tres años; y c) participar voluntariamente en la investigación para contribuir a la comprensión de las afectaciones del conflicto armado en las prácticas educativas y en el rol del director rural. Se incluyeron directivos rurales de las

regiones que han vivido el conflicto y la presencia de diferentes grupos armados.

Los participantes en el estudio fueron 15 directivos rurales (5 mujeres y 10 hombres) que se desempeñan en siete departamentos del país distribuidos de la siguiente manera (Tabla 1):

Tabla 1. Directivos rurales participantes

Directivos rurales	Departamento en que se desempeña
2	Bojayá, Chocó (1) Bajadó, Chocó (1)
4	Tumaco, Nariño (3) Sandóna, Nariño (1)
1	Villagarzón, Putumayo
4	Sumapaz, Distrito Capital de Bogotá (3) Localidad de Usaquén y Santa Fe, Distrito (1) Capital de Bogotá
1	Medellín, Antioquia
2	Caldono, Cauca
1	Piñón, Magdalena
15	

Fuente: elaboración propia.

Técnicas e instrumentos

En la construcción de los instrumentos se tuvo como presupuesto conceptual que las experiencias y prácticas de los directivos rurales son afectadas y se definen por las características del territorio como espacio de vida, determinado por condiciones ambientales y biofísicas (Corbetta, 2009), por lo que se partió del hecho que el conflicto armado altera las relaciones sociales y las formas de simbolizar y relacionarse con el espacio. De hecho, la educación rural afronta el reto de dar cuenta de las múltiples versiones de territorio en un mismo espacio (Borja y Granada, 2021).

En ese marco, se utilizaron dos técnicas de investigación complementarias: la entrevista en profundidad y los grupos focales. Las entrevistas se centraron en comprender las formas

en que los directivos rurales han experimentado y tramitado las afectaciones del conflicto armado colombiano en sus instituciones; los grupos focales, por otra parte, tenían el objetivo de profundizar en las transformaciones de los territorios después del Acuerdo de Paz.

Para la validación de los instrumentos se efectuaron dos procedimientos: en primer lugar, se hizo una validación por expertos que, mediante un formato, evaluaron la claridad, pertinencia e importancia de las preguntas; en segundo lugar, se efectuó un pilotaje para identificar si los instrumentos daban cuenta de los objetivos del estudio y si las preguntas se consideraban importantes y adecuadas para la dimensión analizada. La participación fue voluntaria y confidencial. Los directivos rurales respondieron el formato de consentimiento informado, para lo cual aprobaron la grabación y transcripción de las entrevistas para el objetivo de la investigación. Las técnicas se aplicaron mediante plataformas que permitieron la conexión remota y simultánea de los participantes, como Teams o Meet.

Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se llevó a cabo teniendo en cuenta la perspectiva fenomenológica. A partir de ésta se realizó una lectura iterativa de las transcripciones, así como un registro de observaciones y reflexiones relacionadas con la experiencia vivida por los directivos rurales; en un segundo momento se identificaron temas emergentes y, para ello, se siguió una estrategia de agrupamiento (Hernández *et al.*, 2014) mediante un criterio semántico. Se dispusieron los fragmentos en matrices categoriales que facilitaron su diálogo, la interrogación y la identificación de elementos transversales que ampliaron los marcos de comprensión en torno a las experiencias compartidas por los directivos. La triangulación de los datos se hizo mediante el cruce de la información obtenida en las entrevistas y los grupos focales. Seguidamente, se identificaron las vivencias significativas y

los fragmentos que dan cuenta de los eventos para establecer relaciones entre significados.

RESULTADOS

Para iniciar es necesario tener un marco de referencia acerca de lo que es un acuerdo de paz. Más allá de un documento firmado fruto de una negociación, usualmente tenemos la imagen predominante de que es la solución, la esperanza del fin del conflicto; sin embargo, al analizar la cuestión más de cerca, como afirma Lederach (2016: 104):

La mayoría de los acuerdos de paz no son soluciones en cuanto a contenidos; son propuestas para procesos negociados que, si se producen, cambiarán la expresión del conflicto y suministrarán cauces para redefinir las relaciones. Otorgamos a los acuerdos, y esperamos de ellos, la capacidad de dar más de lo que pueden dar, especialmente en torno a la idea de que, con los acuerdos de paz, el proceso negociador ha terminado. De hecho, lo cierto es todo lo contrario.

Así las cosas, los acuerdos de paz son el inicio de un nuevo proceso de negociaciones más difíciles para poder implementar y sostener los cambios propuestos en los acuerdos y poner fin a las expresiones de violencia en los contextos relacionales. Pero, ¿cómo lograr esas transformaciones de escenarios de violencia arraigada en escenarios de paz? Lederach (2003; 2016) sostiene que para ello se requiere de una visión a largo plazo que construya comunidades relacionales de paz entre las partes enfrentadas en los territorios, y que precisamente esta construcción son los acuerdos; son las oportunidades que se derivan para producir cambios duraderos y sostenibles en el tiempo.

Examinemos ahora las transformaciones en el territorio y en la gestión directiva luego de la firma del Acuerdo de Paz con las FARC.

¿Han cambiado los territorios luego de la firma del Acuerdo de Paz?

El territorio constituye uno de los ejes desde los cuales se configuran los procesos de gestión educativa para dar respuesta a su compromiso social. Siendo así, los directivos afirman que las condiciones del territorio no sólo obligan a pensar en la pertinencia de las propuestas educativas y pedagógicas, sino también a que el propio sistema educativo se profile con políticas acordes con sus necesidades y con las expectativas sociales de las comunidades que hacen parte de estos territorios. Frente a esto, lo que se observa es una dicotomía entre las demandas de una política generalizada, que pide resultados a veces impertinentes para la región, y un territorio que presenta necesidades concretas y exige respeto por la dignidad de quienes lo habitan.

Algunos directivos rurales consultados manifestaron que después de la firma del Acuerdo de Paz se ha incrementado la presencia de grupos armados ilegales en los territorios, asociados a bandas, paramilitarismo y grupos guerrilleros. Así lo demuestra el siguiente testimonio de un directivo del departamento de Nariño:

Salieron las FARC y llegaron otros grupos ilegales, o sea, fueron cooptados por otros grupos y la situación se ha puesto inclusive más peligrosa. Hay directores que comentan, en La Cruz-Nariño, que están siendo extorsionados, que sienten miedo, que se están llevando las niñas, que las convencen los grupos paramilitares, elenos o disidencias. En la cordillera sí que peor y en la costa, en los 10 municipios costeños, la situación es muy difícil (participante de Sandoná-Nariño, grupo focal 1).

Al respecto, algunos autores han analizado que las formas de presencia que tenían las FARC, las ausencias del Estado y las estructuras socioeconómicas hacen que ciertas regiones

sean más proclives a la intrusión de grupos ilegales y que los legados de las violencias varíen entre las regiones del país, al igual que las capacidades locales en la construcción de paz (Vásquez, 2006; Vásquez *et al.*, 2011; González *et al.*, 2015). La escuela rural, inserta en estos territorios, tiende a ser afectada por la presencia de estos grupos armados ilegales después del Acuerdo de Paz. Dos estrategias gubernamentales para dar cuenta de estas circunstancias son los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y las Zonas Futuro.

Los PDET¹ son programas de gestión a 15 años, dirigidos a 17 subregiones del país y cuyo objetivo es estabilizar y transformar los territorios más afectados por la violencia, la pobreza, las economías ilícitas y la debilidad institucional, y así aportar al desarrollo rural de los municipios del país (Decreto 893 de 2017) para dar cumplimiento a uno de los puntos de la Reforma Rural Integral del Acuerdo Final de Paz. La premisa que subyace a los PDET es que se requiere un profundo cambio en las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de estos territorios para la construcción de una paz estable y duradera, así como para superar las condiciones que prolongaron el conflicto armado, garantizar la no repetición y asegurar el bienestar y el buen vivir de la población en las zonas rurales.

Por su parte, las Zonas Futuro van dirigidas a las áreas geográficas de interés nacional en donde convergen diferentes factores de criminalidad, así como economías ilícitas y violencia, lo que afecta la seguridad, la salubridad del agua, la biodiversidad y el medio ambiente. De acuerdo con la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, su propósito es atender los territorios que históricamente han presentado afectación del agua, de la biodiversidad y del medio ambiente; espacios vacíos de institucionalidad o con precaria institucionalidad; economías ilícitas y presencia de grupos armados y delincuencia.

¹ Para mayor información ver: "Todo sobre el PDET" en: https://www.renovacionterritorio.gov.co/especiales/especial_pdet/ (consulta: 23 de abril de 2022).

Es el caso del municipio de Caldono (departamento de Cauca), donde hubo cambios importantes en el territorio luego de la firma del Acuerdo, mismos que incluyen inversión en educación para favorecer la gestión administrativa del directivo docente rural, ya que llegaron recursos para atender las necesidades de las instituciones educativas. A propósito, un directivo de Caldono narra su experiencia en el tránsito a la paz:

...nosotros ya estábamos cansados de tanta guerra, de tanto conflicto, de tanta violencia a nivel del municipio y cuando se abre esa oportunidad créame que allí empezaron cosas muy interesantes para el municipio, porque el Estado llegó, es más, ese Acuerdo contempló la creación de los municipios PDET, programas con desarrollo y enfoque territorial y mira cómo ha llegado el progreso, se están pavimentando las vías de acceso a la cabecera municipal, eso para nosotros ha sido la felicidad más grande del mundo (participante Caldono-Cauca, grupo focal 3).

La experiencia de un directivo en San José de Caunatí en Tumaco-Nariño, al sur del país, va en la misma línea de percibir una situación que ha ido aliviando afectaciones de la violencia:

...después del Acuerdo de Paz vino una estrategia de este gobierno, que está a punto de terminar, y es focalizar todos los territorios abandonados y que habían sido muy expuestos por la violencia; vinieron a darle como un alivio, por medio de mejorar las instituciones. Y ahí estuvimos nosotros también focalizados y hemos mejorado hartito (entrevista 2, participante Tumaco-Nariño).

Así mismo, luego de la firma del Acuerdo de Paz se experimentaron otros cambios subjetivos significativos:

...cambia muchísimo porque todos entramos en una nueva dinámica donde ya no se tenía esa presión, no se tenía esa angustia del conflicto en sí y nos da posibilidades de pensarnos mucho más en pedagogía, en hacer mucha más academia, dedicarnos a formar a nuestros estudiantes, digamos, de manera integral (participante Sumapaz, grupo focal 3).

La estrategia de las Zonas Futuro, como una forma de hacer paz en los territorios con inversión social y en educación, ha generado motivación en los directivos para promover una cultura de paz con oportunidades para saldar las deudas del país con la población del sector rural y gestionar proyectos que favorezcan la gestión académica, la infraestructura física y los proyectos productivos, entre otros.

¿Cambió la gestión del directivo docente rural?

La construcción de paz es una ardua tarea, y más en escenarios de violencia “complejos, dinámicos y en la mayoría de los casos, destructivos. Sólo cuando se comprende la totalidad de la complejidad se puede elegir qué intervención concreta hacer en un determinado escenario” (Lederach, 2016: 82), lo que hace viable la paz en general y, en nuestro caso específico, de la paz territorial en el país.

La paz territorial, concepto acuñado por Sergio Jaramillo, el alto comisionado para la paz en el gobierno de Juan Manuel Santos durante las negociaciones de La Habana, parte de dos ideas centrales: la necesidad de construir la paz en los territorios, y hacerlo a partir de distintos niveles que van de abajo hacia arriba, con el fin de dar respuesta de manera diferenciada a los problemas (Jaramillo, 2014).

En este nivel de análisis resultan pertinentes los aportes de Kalyvas (2006), quien señala que los conflictos son el resultado de las tensiones estructurales del ámbito nacional con los intereses de los niveles regional y local, y

a partir de allí identifica dos supuestos para la paz territorial: una aproximación diferenciada a la realidad de los municipios, veredas, regiones y subregiones para poder atender la diversidad de situaciones con diferentes soluciones; y tener en cuenta que la ausencia de instituciones estatales no significa necesariamente ausencia de orden y regulación social, ya que se reconoce la existencia de otros órdenes regulatorios de las comunidades que buscan suplir esas carencias. En los territorios emergen diferentes formas de asumir los conflictos de acuerdo con las características propias de cada comunidad, bien sea a través de la resistencia, la adhesión, la cooptación, la sumisión, la alianza, la resiliencia o la negociación, entre otras (Arjona, 2008).

En este marco, es necesario tener en cuenta las tensiones que abriga la gestión directiva, entre la autonomía que demanda el territorio y la presión de la política educativa, fundamentada ésta en requerimientos que imprimen a las instituciones educativas tareas para dar cuenta de indicadores; estas tensiones se dan con frecuencia en medio del desconocimiento tanto de las realidades de los contextos como de las construcciones propias de las instituciones y sus actores.

Así, comprender los cambios en la gestión de los directivos docentes rurales exige reconocer, tanto los contextos locales como las violencias que los diversos actores promueven en sus territorios; y ello demanda nuevas dinámicas en las prácticas directivas, en la búsqueda de estrategias situadas, para la construcción de esa paz territorial que requieren los municipios donde se encuentran sus instituciones educativas.

Para algunos directivos rurales su gestión se vio afectada con la aparición de nuevos grupos armados ilegales que imponen toques de queda y le dicen al maestro cuándo puede ir a trabajar; hay extorsión y apareció el fenómeno de zonas armadas en las veredas, que causan afectaciones emocionales, afectivas y económicas en maestros y comunidad educativa. Así

lo ha vivido uno de los directivos rurales en Antioquia:

Hay una situación particular y es que se han dado fenómenos que antes no se daban, por ejemplo, la presencia de grupos armados al margen de la ley, que son los que generan los toques de queda y son los que le dicen al maestro que no puede ir a trabajar porque hay una situación diferencial en las veredas. Eso antes no se daba y afecta el servicio educativo. Algunos grupos se están entrando a extorsionar y afectan en cuanto a lo psicológico la labor del maestro. Hay cosas que no se veían antes, como las zonas armadas en las veredas, enfrentamientos cerca a escuelas. Han retornado esas épocas de hace muchos años, de zozobra y de inquietud en el magisterio del campo en Antioquia (participante Medellín, grupo focal 1).

Otras situaciones se hacen visibles en los relatos de los directivos; así, por ejemplo, en el Chocó han arribado nuevos grupos armados ilegales y delincuenciales que están reclutando a niños, niñas y jóvenes, y de paso aprovechan la telefonía celular para asustar e intimidar a maestros y grupos de padres de familia a través de WhatsApp. De otra parte, se están presentando nuevas violencias en el territorio, como la extorsión, los atracos y los asesinatos, todo lo cual trae como consecuencia el cierre temporal de algunas escuelas (sin embargo, es pertinente mencionar que la violencia en el Chocó es consuetudinaria). Ante situaciones como éstas, desde la gestión directiva se promovió la implementación de la jornada única y solventar un poco la situación de pobreza en sus territorios, porque a causa de las minas antipersonales los padres de familia no pudieron volver a cultivar, cazar o pescar.

...nosotros acá en la institución educativa lo que hicimos fue adoptar la jornada única como una estrategia para evitar, obviamente, que nuestros estudiantes fueran reclutados por los grupos al margen de la ley, y pues con

la jornada única lo que hicimos fue ampliar, obviamente, la jornada escolar y laboral con unos beneficios bien claros para nuestras comunidades (participante Bagadó-Chocó, grupo focal 1).

Otra práctica de gestión de algunos directivos ha sido la aplicación del enfoque de la justicia escolar restaurativa como estrategia política y pedagógica que busca el reconocimiento de la paz como un derecho de los ciudadanos. La restauración es adoptada como una medida de hacer justicia en la escuela y, así, promover una convivencia solidaria y respetuosa, disminuir las violencias y hacer de la institución educativa un territorio de paz. Así queda ilustrado en algunas experiencias concretas:

En cuanto a la justicia escolar restaurativa, lo que se ha tratado es de reformar los manuales de convivencia y evidenciar a la persona que hace daño por violencia, y la persona que se ve afectada por esa situación debe recibir algún tipo de restauración por parte de la persona que lo agrede, y ese tipo de restauración debe ser desde la parte pedagógica, mirar cómo el agresor necesariamente tiene la obligación de reconocer su error, pero también de restaurar en alguna medida al afectado (participante Distrito Capital de Bogotá, grupo focal 2).

La justicia está estrechamente relacionada con la convivencia y la necesitamos porque ella nos orienta en la búsqueda de la igualdad, del bien individual y del bien común, en los mecanismos de regulación social, en el abordaje de conflictos, en las formas de sancionar las infracciones frente al incumplimiento de la ley y en la creación de criterios para determinar y juzgar lo que es justo e injusto (Arias, 2012). Así, por ejemplo, un directivo explica el alcance de esta práctica:

Después de la firma del Acuerdo de Paz, y a partir del 2016, estoy utilizando la justicia transicional en la institución educativa y la

justicia especial para la paz, donde tienen la oportunidad de llegar guerrilleros, paramilitares y militares del gobierno, gente que ha hecho masacres, violadores de derechos, y ellos tienen que ser escuchados porque ese es el proceso de paz. Entonces en la institución, utilizando los círculos de paz y las acciones restaurativas, le damos la oportunidad al estudiante que cometió un error, pues los llevamos a un círculo de paz, para que después de un diálogo, reconozca su error, tenga esa valentía y haga una acción restaurativa (participante Nariño, grupo focal 1).

Como podemos inferir de la experiencia, la justicia restaurativa no sólo aporta pautas para la reconciliación, sino que da un paso más allá, al brindar un resultado restaurativo derivado del proceso formativo con los directamente implicados, para una mejor convivencia escolar y social. Se puede afirmar que los directivos docentes están construyendo una plataforma transformadora en sus territorios con iniciativas que responden a un cambio constructivo y genuino en lo más profundo de esas relaciones. Este trabajo no finaliza con la firma del Acuerdo de Paz, el cese al fuego o la entrega de las armas; es fundamental reconocer que el conflicto permanecerá y que exigirá otras plataformas relacionales que posibiliten ese compromiso en los múltiples niveles de los territorios afectados. Ahora bien, estas transformaciones se asocian a la “gestión territorial como un proceso de construcción colectiva del territorio” (Acosta *et al.*, 2020: 52), como bien lo expresó un directivo docente:

Tenemos que trabajar mucho el tema de la gestión, porque es una herramienta fundamental para poder sacar adelante nuestras instituciones educativas. No sirve un directivo docente de salario, a las comunidades rurales no les sirve ese tipo de perfil porque entonces los procesos se van a quedar estancados y sencillamente las instituciones son las afectadas. El papel del actual directivo docente tiene que

cambiar; se requiere un directivo docente que concerte. El directivo está llamado a orientar, a acompañar, a guiar, a hacer equipo; eso es lo que yo llamo la estrategia de gobierno, porque todos los estamentos de la comunidad son importantes para que nuestra función de directivo verdaderamente tenga efectos directivos hacia la institución, para verdaderamente aportarle a la construcción de una paz desde la institución, con proyección a la comunidad y que eso también redunde en el territorio (participante Cauca, grupo focal 3).

Aquí la escuela rural es fundamental frente al significado y desafíos del Acuerdo de Paz como una oportunidad de democratización socioeconómica y política, en donde se favorece la restauración como principio de convivencia.

...se encuentra uno en las veredas con que los padres de familia dicen: “profesor, lo único que nosotros esperamos es que la guerra no vuelva, que podamos seguir trabajando, que podamos seguir educando a nuestras generaciones y que la guerra no regrese”. Y se ponen muy sentimentales cuando cuentan el rigor de la guerra con todos ellos. Entonces, digamos que la escuela ejerce ese proceso de ayudar a superar todas esas secuelas, todas esas dificultades que quedaron allí y hoy poder vivir en una relativa calma, en una relativa paz (participante Sumapaz, grupo focal 3).

Así, la escuela puede dinamizar un nuevo relato que nos lleve a una visión más compleja de esa otra Colombia para alcanzar la reconciliación mediante procesos pedagógicos que promuevan una cultura de paz diferenciada, que responda a las paces que necesitan los territorios del país.

DISCUSIÓN

La realidad social y política del país en su devenir histórico durante los últimos 60 años nos

obliga a ir más allá de miradas coyunturales y a tener una mirada ponderada de las posibilidades y limitaciones de la paz territorial después de la firma del Acuerdo de Paz. En el horizonte debe estar la especificidad de las regiones y la interacción entre la nación, las regiones y las localidades (González, 2020), lo que nos exige analizar el corazón de las realidades territoriales donde la violencia ha dominado y, por supuesto, afecta la construcción de paz.

Esta aproximación a la educación rural vista desde la perspectiva de los directivos docentes rurales luego de la firma del Acuerdo de Paz reitera la deuda histórica, social, política y económica con la población campesina del país y su derecho a tener una vida digna.

En muchos territorios rurales la escuela es la única institución formal con la que la comunidad cuenta para su desarrollo como sociedad a modo de espacio de reunión y de información (Alarcón, 2016); con la firma del Acuerdo de Paz emergieron en los territorios nuevas conflictividades y con ellas la continuidad de ecologías violentas o contextos de socialización en los cuales acontecen procesos de formación de subjetividades condicionados por la violencia política (Herrera *et al.*, 2013); por los alcances de este estudio es necesario profundizar en ello en futuras investigaciones y aportar al campo de este conocimiento ya iniciado en otros trabajos (Herrera *et al.*, 2013; Vélez *et al.*, 2017).

Los hallazgos permiten ratificar lo señalado por Acosta *et al.* (2020) en relación con el potencial que encierran las prácticas de gestión educativa, pedagógica, administrativa y comunitaria de los directivos, frente al potencial ilimitado que ofrece el territorio; estas prácticas se despliegan en las diversas formas de enfrentar la violencia, el reclutamiento ilegal de los estudiantes, el hostigamiento, las amenazas y los atentados hacia los profesores, entre otros. Podríamos afirmar que emerge una nueva práctica de gestión: la gestión de la paz en sus territorios, lo cual coincide con los planteamientos de Bautista y González (2019),

quienes advierten que, en el marco del conflicto armado y del posacuerdo, los docentes y directivos desempeñan dos roles reconocidos en la literatura: víctimas directas del conflicto armado y agentes para la superación del conflicto armado y constructores de paz.

En este sentido, Arias (2012) señala que, en la construcción de paz en el país, la justicia restaurativa permitirá una valiosa articulación entre la justicia con el tejido social, el perdón y la reconciliación; al incorporar elementos de naturaleza subjetiva y valorativa, la justicia restaurativa abre oportunidades en el campo de las pedagogías para la paz, en las formas de comprender y aplicar las sanciones a nivel general y, en especial, en los escenarios familiares y educativos.

Finalmente, se requiere mayor investigación para comprender las prácticas de los directivos docentes, pues, como se encontró, debido a la diversidad de contextos sociales, culturales y territoriales en las que se llevan a cabo —y a los impactos de las violencias que allí se viven— no son homogéneas. Estamos de acuerdo con Vásquez (2006), Vásquez *et al.* (2011), González *et al.* (2015) y González (2020) en que la configuración de los territorios ocupados por los grupos armados ilegales en el conflicto armado, de los territorios en disputa o los territorios vinculados militarmente al conflicto, marcan condiciones particulares que exigen un acercamiento que considere los diferentes procesos de poblamiento, las características particulares de cada localidad, las construcciones de paces que se han dado y el papel que allí han jugado los directivos docentes rurales y la escuela.

CONCLUSIONES

Ante la baja presencia estatal en las regiones periféricas del país, las propuestas de paz territorial requieren un profundo fortalecimiento de la institucionalidad local y regional y una construcción del Estado desde el nivel local.

Lederach (2016) afirma que desde 1990 se han redactado más de ochenta acuerdos de

paz, parciales o completos, en el mundo, pero “decenas de esos acuerdos han fracasado, cayendo en reiterados combates y nuevas rondas negociadoras” (Lederach, 2016: 97-98). Precisamente, lo encontrado en las entrevistas y grupos focales ratificaría esa complejidad: algunos de los directivos han experimentado que después de la firma del Acuerdo de Paz, en los territorios han estado presentes otros grupos armados ilegales y que incluso territorios que tenían cierta tranquilidad, después del Acuerdo están viviendo dinámicas violentas que no habían conocido.

Esto se debe a que, entre otras cosas, el conflicto como escalada posee varias etapas y evoluciona en el tiempo: atraviesa décadas e incluso generaciones; el ascenso del conflicto es extenso y toma varios años, pero la imagen que tenemos de los acuerdos de paz la visualizamos en periodos mucho más cortos. El Acuerdo, visto como una negociación, es tan sólo un momento en el tiempo y el postacuerdo el camino para salir de la escalada del conflicto. De allí que sea fundamental el compromiso de los entes gubernamentales, pero en general de todos los colombianos, con las acciones que devienen posterior al Acuerdo.

Por otro lado, ya que los directivos participantes señalan que posterior al Acuerdo de Paz han vivido la presencia de otros grupos armados en los territorios, esta realidad viene acompañada de acciones por parte de ellos que permite hablar de formas de tramitar el conflicto. En efecto, los directivos asumen el reto de gestionar y liderar las instituciones a su cargo; para ello exigen a las respectivas secretarías de Educación, propician la participación de los estudiantes y profesores y motivan acciones pedagógicas. Así, el trámite del conflicto no sólo es un asunto de control de la violencia armada, sino de organización social y de generar las condiciones para que la escuela pueda ejercer su oficio: la formación de sujetos a partir de la enseñanza.

En este contexto, encontramos un cambio relevante en la gestión de los directivos

docentes rurales, quienes están construyendo una plataforma transformadora en sus territorios con iniciativas que buscan responder a un cambio constructivo para una gestión territorial que aporte a la construcción de paz.

La comprensión del lugar de los docentes en las dinámicas de gestión educativa y dirección puede verse desde dos perspectivas: una relacionada con los sectores rurales y sus complejidades, y otra relacionada con la ausencia de políticas educativas claras de vinculación, estímulo y condiciones que les permitan ejercer su labor sin detrimento de su dignidad humana, su rol profesional y del reconocimiento social como uno de los actores fundamentales del sector educativo.

Sin embargo, si bien se percibe compromiso de los directivos rurales participantes en el estudio, la buena voluntad de los directivos merece un acompañamiento del Estado colombiano, particularmente a nivel presupuestal, ya que gran parte de las iniciativas que ellos proponen encuentran su mayor obstáculo en la falta de recursos financieros.

De otro lado, si bien el proceso de paz con las FARC trajo evidentes consecuencias positivas, los directivos participantes en el estudio expresan el surgimiento de nuevas dinámicas violentas que están afectando a sus territorios y, desde luego, a la comunidad educativa. Esto obliga a comprender el conflicto más allá de los actores que intervienen en éste, es decir, como la síntesis de estructuras socioeconómicas y culturales que no se transforman con el desarme de un grupo. La tarea por comprender qué relaciones hacen posible el surgimiento de actores violentos y que alimenta el endémico conflicto en Colombia sigue pendiente de ser resuelta y, particularmente, la educación tiene mucho que aportar a la solución de tal interrogante. Efectivamente, la educación, como campo de saber, tiene categorías teóricas que permiten aportar en la comprensión del fenómeno del conflicto colombiano. Para ello, primero que todo, es necesario reconocer

que, si bien la educación se alimenta de otras disciplinas, tiene una tradición teórica propia que le brinda un estatus epistemológico que le permite enunciar explicaciones de los objetos de investigación que analiza, por ejemplo, sobre la enseñanza. Esto es fundamental para reconocer en los profesores, en este caso los directivos docentes, sujetos con capacidad de investigar y comprender los fenómenos, pues de lo contrario ellos quedan reducidos a funcionarios: aquel que aplica lo que los otros le dicen qué hacer. Sin embargo, como se puede ver en este artículo, los directivos docentes son intelectuales comprometidos con su territorio; de hecho, gran parte del accionar de los grupos armados está encaminado en silenciar este rol de intelectual comprometido.

Finalmente, es pertinente reiterar la importancia de comprender la educación rural más allá de los indicadores anquilosados de la calidad estandarizada, toda vez que la realidad rural exige comprender la práctica educativa como un compromiso que enfrenta diversas dificultades en los planos sociales, económicos, culturales y políticos. Visto así, la evaluación de la educación y, por extensión, de la labor profesoral y de los directivos docentes, debe ser analizada desde una perspectiva compleja, esto es, considerando aspectos multicausales en lugar de ver la educación como una actividad de causa-consecuencia, donde la incidencia de una variable modifica, supuestamente, el resultado. En efecto, el hecho de que las escuelas rurales tengan más recursos económicos no mejora de suyo los resultados de los estudiantes, pues ellos/ellas y sus profesores podrían estar coaccionados por grupos armados que perjudican la dinámica de enseñanza. Consecuentemente, una política para la educación rural debe partir de diagnósticos en clave de totalidad que consideren las múltiples determinaciones de los diversos contextos rurales colombianos y no caer en la simplificación del fenómeno, porque sería el primer paso para su fracaso.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Wilson, Nadia Ángel, Tito Pérez, Adriana Vargas y Daniel Cárdenas (2020), *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*, Bogotá, Universidad de La Salle
- ALARCÓN, Paula (2016), *La escuela rural en el conflicto armado: estudio de las reconfiguraciones de las escuelas en las veredas La Estrella y San Francisco, San Luis, Antioquia*, Trabajo de Grado, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- ARIAS, Rosa (2012), *Implicaciones de la justicia, derechos y normatividad en la convivencia escolar*, Tesis Doctoral, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- ARJONA, Ana (2008), “Grupos armados, comunidades y órdenes locales: interacciones complejas”, en Fernán González (ed.), *Hacia la reconstrucción del país. Desarrollo, territorio y política en regiones afectadas por el conflicto armado*, Bogotá, CINEP/Odecofi/COLCIENCIAS, pp. 105-167.
- BAUTISTA, Marcela y Gloria González (2019), *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*, Bogotá, Fundación Compartir.
- BOIX, Roser (2014), “La escuela rural en la dimensión territorial”, *Revista de Innovación Educativa*, núm. 24, pp. 89-97. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>
- BORJA, Cristian y Reinaldo Granada (2021), “Los estudios sobre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia desde una perspectiva territorial: abordajes y desafíos”, *Revista CS*, núm. 33, pp. 205-235. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i33.3995>
- CORBETTA, Silvia (2009), “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas”, en Néstor López (coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-IIEP, pp. 263-303.
- CORTÉS, Amanda, Tito Pérez y Francisco Guerra (2016), “La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 71, pp. 383-397.
- DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (1998), *The Landscape of Qualitative Research*, Los Ángeles, Sage Publications.
- ECHAVARRÍA, Carlos, José Vanegas, Lorena González y Julián Bernal (2019), “La educación rural ‘no es un concepto urbano’”, *Revista de la Universidad de La Salle*, núm. 79, pp. 15-40. DOI: <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- FUSTER, Doris (2019), “Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 7, núm. 1, pp. 201-229.
- GÓMEZ, Francy, Edier Bustos y Jaime Reyes (2021), “La escuela rural, un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial: miradas del territorio desde el papel de una docente rural”, *Territorios*, núm. 44, pp. 1-27.
- GONZÁLEZ, Fernán (2020), *Más allá de la coyuntura. Entre la paz territorial y “la paz con legalidad”*, Bogotá, CINEP/Programa por la Paz.
- GONZÁLEZ, Fernán, Tania Guzmán y Víctor Barrera (2015), “Estrategias para la construcción de paz territorial en Colombia. Elementos para la discusión”, Documento Ocasional N° 79, Bogotá, CINEP/Programa por la Paz.
- Gobierno Nacional/FARC-EP (2016), *Acuerdo final Gobierno de Colombia-FARC-EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, Bogotá, Desde Abajo.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y María Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill.
- HERRERA, Martha, Piedad Ortega, José Cristancho y Vladimir Olaya (2013), *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- JARAMILLO, Sergio (2014, 13 de marzo), “La paz territorial”, conferencia dictada en la Universidad de Harvard, Cambridge, República de Colombia-Alto Comisionado para la Paz, en: <https://interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf> (consulta: 13 de marzo de 2022).
- KALYVAS, Stathis (2006), *Logic of Violence in Civil War*, Cambridge, Cambridge University.
- LEDERACH, John (2003), *The Little Book of Conflict Transformation*, Nueva York, Good Books.
- LEDERACH, John (2016), *La imaginación moral. El arte y el alma en la construcción de la paz*, Bogotá, Semana Libros.
- MANEN, Van (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*, Barcelona, Idea Books.
- MARTÍNEZ, Miguel (2008), *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*, México, Editorial Trillas.
- MORENO, Emilce, Félix Hernández y Oscar Cuesta (2022), “Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia”, *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, núm. 37, pp. 80-98.
- PATTON, Michael (2002), *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- RIVERA, Álvaro (2015), “Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad”, *Itinerario Educativo*, vol. 29, núm. 65, pp. 99-120.

- RIVERA Sepúlveda, Álvaro Andrés y Yolanda Guerra (2020), “Tensiones y discontinuidades en la comprensión comunitaria de la escuela rural”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 61, pp. 102-121.
- UNESCO (2014), *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*, París, UNESCO.
- VÁSQUEZ, Teófilo (2006), “Dinámicas, tendencias e interacciones de los actores armados en el Magdalena Medio”, en Mauricio Archila Neira, Ingrid Johanna Bolívar, Álvaro Delgado Guzmán, Martha Cecilia García Velandía, Fernán González González, Patricia Madariaga, Esmeralda Prada y Teófilo Vásquez Delgado (cols.), *Conflicto, poderes e identidades en el Magdalena Medio 1990-2001*, Bogotá, Colciencias/CINEP, pp. 313-368.
- VÁSQUEZ, Teófilo, Andrés Vargas y Jorge Restrepo (eds.) (2011), *Una vieja guerra en un nuevo contexto: conflicto y territorio en el sur de Colombia*, Bogotá, CINEP/PPP-Odecofi-Colciencias/CERAC/Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- VÉLEZ, Gerardo, Piedad Ortega y Jeritza Merchán (2017), “La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria”, *Revista Voces y Silencio*, vol. 1, núm. 8, pp. 191-205.
- VERGARA, Wilson, Rosalina González, Claudia Álvarez, Carmen Camacho, Hermano Ardila y Daniel Lozano (2014), “El observatorio rural de la Universidad de La Salle: un centro de reflexión para la ruralidad colombiana”, *Revista de la Universidad de La Salle*, núm. 64, pp. 27-51.

La participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ*

En este artículo se analizan las distintas modalidades de participación de las familias para sostener los telebachilleratos comunitarios mexicanos. La investigación es de corte cualitativo; la información se obtuvo a través de entrevistas en profundidad aplicadas a responsables de plantel. Se encontraron las siguientes modalidades de participación: 1) generación de recursos económicos: pago de cooperaciones y actividades para recaudar fondos; 2) gestiones ante autoridades locales y estatales para conseguir apoyos; y 3) actividades para el funcionamiento de los planteles: limpieza, mantenimiento, remodelación o construcción. Ante la falta de apoyos por parte de las autoridades estatales y federales, el sostén material y el funcionamiento de las escuelas recae en las familias más vulnerables; por ello, no se cumple el derecho a la educación de los jóvenes ni la obligación del Estado de ofrecer educación gratuita, equitativa e inclusiva.

In this article the different modalities of participation of families to sustain Mexican community tele-high school is analyzed. The research is qualitative; the information was obtained through in-depth interviews applied to staff managers. The following modalities of participation were found: 1) generation of economic resources: cooperations payment and fund-raising activities; 2) lobbying local and state authorities for support; and 3) activities for the operation of the facilities: cleaning, maintenance, remodeling, or construction. In the absence of support from the state and federal authorities, the material support and operation of schools fall to the most vulnerable families. Thus, the right to education of young people and the State's obligation to provide free, equitable and inclusive education are not fulfilled.

Palabras clave

Educación rural
Familia
Participación de la familia
Bachillerato
Desigualdad educativa

Keywords

Rural education
Family
Family participation
High school
Educational inequality

Recepción: 21 de marzo de 2023 | Aceptación: 26 de septiembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61306>

* Investigadora titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: actores educativos; procesos de desigualdad social y educativa. Publicaciones recientes: (2022), "Los cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestro-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos"; *Apuntes 92. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 41, núm. 92. DOI: <http://doi.org/10.21678/apuntes.92.1572>; (2021), "Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, núm. 1, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8614360>. CE: carlota@crim.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2077-7450>

INTRODUCCIÓN¹

La participación de las familias en los bachilleratos rurales se ubica dentro del campo de investigación sobre las relaciones entre familia y escuela. Dicho campo tiene una larga tradición en investigación a nivel internacional, con debates y líneas temáticas sostenidas, así como con propuestas conceptuales y modelos que explican las distintas modalidades de la relación familia y escuela. En una revisión general de la literatura se puede observar que una de las preocupaciones principales ha sido el análisis de la relación entre la implicación familiar en la educación de las y los hijos y el aprovechamiento escolar, los resultados académicos o la calidad educativa (Infante, 2021; Sánchez *et al.*, 2010; Zayas, 2010; Martiniello, 2000). En cuanto al recorte analítico del objeto, se pueden distinguir dos líneas: 1) los estudios que analizan los efectos de las variables familiares, las expectativas, la toma de decisiones en los resultados escolares, así como el apoyo personal y escolar que se despliega en casa; y 2) aquellos trabajos que se circunscriben a las acciones directas de las familias en las escuelas, lo cual incluye las relaciones entre autoridades escolares, docentes y familias.

Este campo de investigación ha avanzado en la propuesta de modelos que establecen diversos vínculos entre escuela y familia; entre los trabajos más importantes se encuentra el de Martiniello (2000), quien propone una tipología de las funciones que ejecutan los padres en la educación formal de sus hijos, entre las cuales distingue las siguientes: 1) como responsables de la crianza del niño; 2) como maestros; 3) como agentes de apoyo a la escuela; y 4) como agentes de decisión. Mientras tanto, Epstein (2010) considera seis dimensiones de participación de los padres: 1) crianza; 2) comunicación; 3) voluntariado; 4) aprendizaje en casa; 5) toma de decisiones; y 6) colaboración con la comunidad. En relación con las diversas demandas

de la escuela hacia las familias, Gubbins (1997) contempla seis tipos de demandas: 1) monetaria; 2) productiva; 3) presencial; 4) mediación socioafectiva; 5) mediación cognitiva; y 6) participación en la gestión del proceso educativo. Dichos modelos, que integran los ámbitos escolares y familiares, son utilizados y adaptados como referentes para el sustento de investigaciones empíricas en diversos contextos.

Las investigaciones abordan primordialmente la vinculación entre familia y escuela desde conceptos como la implicación, el involucramiento y la colaboración de las familias en los procesos educativos escolares (Madrid *et al.*, 2019; Jeynes, 2007, cit. en Infante y Padilla, 2020; Desbougues y Abouchar, 2003, cit. en Infante y Padilla, 2020; Villarroel y Sánchez, 2002). Tanto la implicación y el involucramiento, como la colaboración, son conceptos amplios que contemplan aspectos escolares y extraescolares, puesto que incluyen la supervisión y apoyo para las tareas en casa, la asistencia a actividades escolares, las expectativas parentales, la comunicación intrafamiliar y con la escuela, así como el apoyo emocional, entre otros.

En el campo de investigación sobre las relaciones entre familia y escuela, diversos autores han mostrado que son mayoritarias las investigaciones que se enfocan en el nivel primaria, y van disminuyendo conforme avanza el proceso de escolarización: secundaria, educación media superior y superior. Esta tendencia se explica porque las y los estudiantes se hacen más autónomos a medida que aumenta su edad y, por lo tanto, las familias participan menos.

La literatura muestra poco interés por las relaciones que se establecen entre escuela y familia en contextos rurales (Villarroel y Sánchez, 2002). De manera implícita, las investigaciones parten del modelo tradicional de la familia nuclear y hacen referencia, preferentemente, a los padres de familia, con lo cual se invisibiliza el papel de las madres. En términos

¹ La autora agradece el apoyo de la Mtra. Paola González Nájera en la primera fase de la investigación y a Karime Ximena Ramírez García en la segunda fase.

del debate se observan tensiones, pues mientras las escuelas tienden a responsabilizar a las familias por la falta de apoyo a sus hijas e hijos, las familias tienen otra posición con respecto a lo que les corresponde a ellas y a la escuela (Madrid *et al.*, 2019; Cano *et al.*, 2015; Dubet, 1997). Por ello, la mayoría de las investigaciones tienden a reconocer la necesidad de establecer vínculos de colaboración entre las familias y las escuelas para cumplir con las metas educativas (Bolívar, 2006; García, 2003; Martiniello, 2000).

En México, la investigación sobre las relaciones entre familia y escuela no es abundante; sin embargo, presenta las mismas tendencias que a nivel internacional: se ubican en el nivel de primaria, su abordaje se realiza desde la idea de que la implicación y la preocupación central es la influencia de las familias en el aprovechamiento escolar (Acevedo *et al.*, 2017; Perales, 2017; Martín y Guzmán, 2016; Azaola, 2010; Huerta, 2010; Moreno, 2010; Sánchez *et al.*, 2010). En el nivel bachillerato se cuenta con algunos trabajos ubicados en contextos urbanos, los cuales encuentran que las prácticas más comunes en las que se convoca la participación de las familias son: 1) entrega de boletas; 2) detección de los estudiantes en riesgo; 3) conferencias sobre temas de interés; y 4) realización de algún trámite escolar (Infante, 2021; Infante y Padilla, 2020; Zayas, 2010).

En el contexto de la investigación de las relaciones entre familia y escuela, este artículo se centra en la participación de las familias en bachilleratos rurales. Se acota el estudio al caso de los telebachilleratos comunitarios (TBC) en México, ya que es una modalidad que se dirige a las localidades rurales con alta precariedad económica y con escaso apoyo por parte de la política educativa, tanto en el ámbito federal como en el estatal. De esta forma, la intención es visibilizar las distintas maneras en que las familias participan en el funcionamiento y sostén de las escuelas rurales. Con ello se busca contribuir, por una parte, al conocimiento sobre las relaciones entre familias y escuelas en el nivel bachillerato, el

cual se ha abordado escasamente; y, por otra parte, interesa mostrar las especificidades sociales de las relaciones entre escuelas y familias en contextos rurales con alta precariedad económica.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

La escuela, la participación y las familias

En este estudio, de acuerdo con Rockwell y Ezpeleta (1983), se parte de una noción de escuela como una construcción social e histórica, lo cual lleva a mirarla desde sus cimientos, esto es, a partir de los sujetos que la construyen cotidianamente. Desde esta perspectiva, las familias forman parte de la escuela y, como tal, la construyen y le dan un sentido a este quehacer.

El concepto de participación se delimita a las actividades que despliegan las familias para sostener los planteles, ya sea por convocatoria de la escuela o por iniciativa propia. De esta manera, se destaca el carácter activo de la participación y, por ello, se aleja de nociones como las de implicación o involucramiento, las cuales, como se mencionó anteriormente, incorporan aspectos fuera del establecimiento escolar, como el compromiso, las expectativas, la supervisión escolar y el apoyo en tareas. En este artículo no se adopta un juicio valorativo acerca de la participación, como es el caso de quienes utilizan el concepto de colaboración (Madrid *et al.*, 2019; Castro y García, 2016), ya que se reconoce que la participación no necesariamente implica relaciones armoniosas y que pueden generarse conflictos entre las familias y las autoridades (Wenger, 2001).

Se parte del concepto de familias —y no del de padres de familia, como comúnmente se maneja— para abrir la posibilidad de participación de cualquiera de los miembros que la componen: abuelos, abuelas, hermanos, hermanas o tutores, y se busca visibilizar el papel activo de las madres. En este mismo sentido, se parte de un concepto amplio de familia, que no se circunscribe únicamente al modelo nuclear o extenso, sino a nuevas configuraciones

familiares que son producto de las transformaciones sociales, económicas y culturales.

De acuerdo con Esteinou (1999: 1), en las últimas dos décadas, el país ha experimentado cambios importantes en tres áreas que han repercutido en el mundo familiar e individual:

...crisis económicas recurrentes y cambios en el mercado de trabajo, cambios en lo que se refiere a la dinámica y composición de la estructura demográfica, y una acelerada apertura desde el punto de vista social y cultural frente al proceso de modernización y globalización.

Entre los cambios más importantes, la autora destaca el crecimiento de las parejas en las que ambos trabajan, lo que repercute en los cambios de parentalidad y de la relación entre generaciones. En cuanto a su estructura, las pautas de formación de las familias y de las relaciones que se establecen rebasan los criterios tradicionalmente utilizados para definirlos. En este sentido, Esteinou (1999: 3) afirma:

...se observa no sólo una diversidad en cuanto a sus formas o estructuras (por ejemplo, nuclear completa, monoparental, extensa) y en cuanto a sus relaciones (entre la pareja, entre divorciados, divorciados o separados, entre los miembros de familias reconstituidas, entre padres e hijos, entre generaciones) sino también una creciente fragilidad e inestabilidad en las mismas.

En el contexto de las transformaciones sociales a escala global, Arias (2009) sostiene que los cambios experimentados por las sociedades y las familias del campo mexicano tienen que ver con seis grandes transformaciones: de la economía familiar campesina, del trabajo, de la migración, de la tenencia de la tierra, de la condición femenina y de la relación campo-ciudad. Desde su punto de vista, cada una de estas transiciones ha seguido ritmos particulares de acuerdo con las especificidades culturales y socio-regionales de las sociedades rurales en cuestión.

En cuanto a la economía campesina, Arias (2009) destaca que los estudios coinciden en señalar que las actividades agropecuarias son cada vez menos importantes para la economía familiar y, en cambio, son más relevantes los ingresos que provienen de múltiples estrategias de pluriactividad, con una elevada participación de las mujeres. En lo que se refiere a la familia, la misma autora afirma que los cambios en la condición femenina se han convertido en uno de los fenómenos más transformadores de la vida rural. Estos cambios generan tensiones y reajustes tanto en la estructura familiar como en su organización. La autora sostiene que el eje de pertenencia de las familias es la casa donde cohabitan distintas generaciones, de tal manera que se generan situaciones que escapan de las definiciones tradicionales de familias extensas o nucleares; monoparentales o biparentales; es decir, viven juntos y hay lazos de parentesco.

El carácter y las fases de investigación

El análisis de las distintas modalidades de participación de las familias en los TBC se inscribe dentro de las corrientes interpretativas, ya que se interesa en el conocimiento acerca de la perspectiva de los actores, sus prácticas e interacciones en contextos sociales, culturales y educativos situados (Erickson, 1989). Además, tiene un carácter cualitativo en el que se intenta rescatar la dimensión subjetiva de los actores, sus posicionamientos y sus valoraciones (Flick, 2007). La información se obtuvo a través de entrevistas en profundidad aplicadas con base en una guía semiestructurada a responsables de TBC. En cuanto a su carácter, se trata de un estudio de casos múltiples e instrumentales, de los que no se pretende derivar generalizaciones, sino observar las distintas perspectivas y mecanismos mediante los cuales se establecen los vínculos entre escuela y familia (Stake, 2010). La investigación se llevó a cabo en dos fases: la primera tuvo un carácter general y la segunda estuvo focalizada (Fig. 1).

Primera fase

Esta fase formó parte de un proyecto general que incluía diversos aspectos sobre las condiciones y los procesos de implementación curricular en la educación media superior (EMS) (Guzmán, 2018). Del universo de estudio incluido en dicha investigación, se acotó este trabajo a 14 TBC ubicados en localidades rurales de 5 entidades federativas de distintas regiones del país: Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán. En dichas entidades fueron entrevistadas de manera presencial 14 personas responsables de plantel (9 mujeres y 5 hombres) entre febrero y mayo de 2017.² Esta fase se delimitó a las y los responsables de plantel, puesto que desempeñan funciones directivas, docentes y de tutoría y, por tanto, tienen el contacto principal con las familias. Las entrevistas se basaron en un guía que contenía los siguientes bloques temáticos: 1) antecedentes laborales y situación actual; 2) formación y capacitación; 3) actividades de gestión; 4) prácticas en el aula; y 5) interacciones de los actores y problemas en la escuela (Guzmán, 2018). Las entrevistas fueron grabadas con la autorización de las y los responsables; posteriormente, se transcribieron y sistematizaron en matrices pre categorizadas (Huberman y Milles, 2000). La importancia que reviste para los TBC la participación de las familias se reportó a partir de los resultados del bloque temático referido a las interacciones de los actores y los problemas de la escuela. Por ello, en este estudio se abrió una nueva veta de investigación desde la cual se derivaron tendencias acerca de la mirada de docentes y responsables sobre la estructura familiar en la que viven las y los estudiantes, sus condiciones y las distintas modalidades de participación de las familias.

Segunda fase

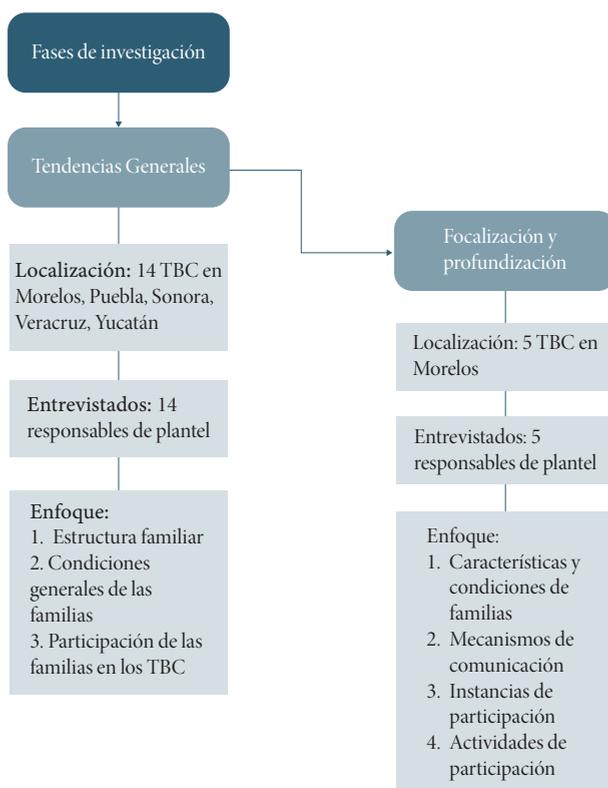
La segunda fase tuvo como objetivo profundizar en las relaciones entre las escuelas y las familias; para ello, se focalizó en las y los responsables de 5 planteles del estado de Morelos (4 mujeres y 1 hombre).³ Se acotó a dicha entidad federativa debido a que se encontró que sus TBC presentaban características similares a las otras entidades federativas (Guzmán, 2018). Durante el mes de noviembre de 2022 se aplicaron entrevistas en profundidad a cada responsable, mismas que se basaron en una guía temática en la que se abordaron los siguientes aspectos: 1) características y condiciones de las familias; 2) medios y mecanismos de comunicación; 3) instancias de participación; y 4) actividades de participación. Se realizaron dos entrevistas presenciales y tres a distancia, por medio de la plataforma digital Zoom, que fueron grabadas con la autorización de las personas informantes. El recorte temporal de esta fase permitió incorporar los cambios presentados por el confinamiento sanitario, derivado de la pandemia por COVID-19, en las relaciones entre escuela y familia (Fig. 1).

La información proveniente de las entrevistas se transcribió parcialmente y se sistematizó en matrices pre categorizadas construidas con base en la guía de entrevista (Huberman y Milles, 2000). El primer nivel de análisis se centró en la mirada individual de cada responsable acerca de la vinculación de la escuela con las familias. En el segundo nivel de análisis se compararon los cinco casos y se reconstruyeron las pautas de participación, tomando en cuenta los contextos institucionales y locales.

² Tres de las y los responsables laboran en Morelos, 2 en Puebla, 4 en Sonora, 1 en Veracruz y 4 en Yucatán.

³ Las y los responsables entrevistados (4 mujeres y un hombre) son originarios del estado de Morelos, cuentan con una antigüedad entre 5 y 9 años en telebachillerato y tres de ellas y ellos cuentan con otro trabajo como docentes por las mañanas, con el fin de complementar su salario.

Figura 1. Fases de la investigación



Fuente: elaboración propia.

EL CONTEXTO: LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

La educación media superior (EMS) se dirige a la población de una edad típica entre 15 y 17 años y cuenta con una matrícula nacional de 5.2 millones de estudiantes (INEE, 2019). La EMS forma parte de la educación obligatoria y su objetivo es ofrecer una formación propedéutica para aquellos jóvenes que desean continuar con los estudios superiores; a su vez, ofrece opciones terminales para quienes busquen ingresar al mercado de trabajo. Se trata de un sistema complejo, compuesto por múltiples modalidades educativas, y también desigual, pues no todas las opciones cuentan con los mismos recursos y apoyos (Guzmán, 2018).

El TBC es un servicio educativo ofrecido por la EMS bajo una modalidad escolarizada, presencial y gratuita. Estas escuelas se crearon

en 2013 como parte de un programa federal cuya finalidad era ampliar la oferta educativa en el nivel bachillerato para cumplir con el carácter obligatorio, así como para avanzar en la inclusión y la calidad (SEP, 2020). Se dirige a las localidades rurales con menos de 2 mil 500 habitantes que no cuentan con la oferta de este nivel educativo a cinco kilómetros a la redonda. Se diseñó como un programa de bajo costo que no requiriera la construcción de nuevas escuelas, sino que utilizara los planteles de telesecundaria, principalmente por las tardes. En el ciclo escolar 2019-2020 se atendió a un total de 144 mil 399 estudiantes en 3 mil 306 planteles por 9 mil 707 docentes (SEP, 2020). La planta escolar de los TBC está compuesta por tres docentes, uno de los cuales cumple también con funciones directivas y de gestión por las que se le reconoce como responsable de plantel. Las y los docentes están contratados por 20 horas

y el o la responsable por 30, tiempo que, desde su punto de vista, es muy limitado. Los TBC cuentan con un presupuesto muy bajo para operar, insuficiente para cubrir los insumos necesarios para mantenimiento, pago de servicios y para los requerimientos para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tales como mobiliario y equipo (Guzmán, 2018; Estrada y Alejo, 2019; Weiss, 2017). En este sentido, las necesidades económicas y materiales de los TBC son cuantiosas y, tanto responsables como docentes, requieren necesariamente del apoyo de las familias para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es importante mencionar que en 2019 se aprobó la Ley General de Educación, que establece el derecho a la educación y refrenda la obligación del Estado de ofrecer educación gratuita y laica; además, agrega que estos servicios tienen que orientarse hacia la equidad y la excelencia. La ley establece como prioridad a “quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional...” (DOF, 2019: 4). Para el logro de estos objetivos se plantea el establecimiento de “políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género” (DOF, 2019: 4). En el artículo 45 de esa ley se reconoce formalmente al TBC como un servicio educativo de la EMS y ya no sólo como programa (DOF, 2019: 70). Después de tres años de aprobada dicha ley, y de las expectativas por un cambio favorable para los TBC, se mantienen las mismas condiciones y problemas.

LAS FAMILIAS: CARACTERÍSTICAS Y TENDENCIAS

Las familias de los estudiantes de TBC son diversas, tanto en su estructura como en su organización; sin embargo, desde el punto de vista de las y los responsables, los casos de las familias que responden al modelo nuclear son

pocos, bien sea por divorcios y separaciones, por la emigración hacia otras entidades federativas, Estados Unidos o a Canadá, o bien por los efectos de la delincuencia que se han presentado en algunas comunidades en las que los padres fueron asesinados o tuvieron que huir. La consecuencia de estos hechos es la presencia, cada vez más frecuente, de madres y abuelos al frente de los hogares; por ello, las y los responsables de las escuelas perciben desunión familiar. En cuanto al tamaño, es frecuente la presencia de familias numerosas compuestas por tres o cuatro hijas o hijos, así como las extensas, en las que cohabitan, además de abuelas y abuelos, otros parientes en una sola casa o en varias viviendas en un mismo predio. En cuanto al nivel educativo de las familias, la mayor parte de estudiantes son los primeros de las familias en estudiar el nivel medio superior, puesto que sus padres y madres cuentan, por lo regular, con nivel primaria o secundaria.

La mayoría de las familias se dedica a la agricultura, la ganadería, la pesca, la elaboración de artesanías y al comercio, entre otros. De igual manera, en las localidades cercanas a los espacios urbanos, y como parte de los procesos de transformación de los territorios rurales, algunos de sus miembros trabajan como empleados en establecimientos comerciales, en la construcción, en la vigilancia y limpieza de casas, o bien se desempeñan en algún oficio. Con frecuencia, en las familias con presencia del padre y la madre ambos trabajan, mientras que en los casos de hogares con madres al frente, son ellas quienes trabajan, además de que, en todos los casos, las mujeres realizan labores domésticas.

Las condiciones económicas de las familias son precarias y requieren del trabajo de hijas e hijos para completar el ingreso del hogar. Una parte importante de las y los estudiantes trabaja en las mismas actividades que los padres y las madres, ya sea recibiendo un ingreso o como apoyo familiar. También es frecuente que los hombres trabajen en la construcción,

como cargadores, como empleados en los mercados o que conduzcan algún vehículo. Las estudiantes se desempeñan como empleadas en los comercios, en restaurantes y en las actividades domésticas remuneradas. Además de estudiar y trabajar, las y los estudiantes participan en las labores domésticas de sus propias casas, por ejemplo, en la limpieza, preparación de alimentos y cuidado de parientes.

Durante la pandemia varias familias perdieron sus trabajos o redujeron sus ventas, a tal grado que el sostén de las familias recayó en las y los hijos, quienes tuvieron que trabajar a tiempo completo y, por tanto, reducir el tiempo dedicado a los estudios. Las y los estudiantes reciben una beca por parte del gobierno federal destinada a cubrir gastos escolares o personales. En los casos de las familias más vulnerables las becas se integran al gasto familiar.⁴

Las y los responsables de los planteles consideran que la mayor parte de las familias valora el hecho de que sus hijas e hijos estudien el bachillerato y mantienen expectativas de que mejoren sus condiciones de vida. El apoyo que las familias brindan a sus hijas e hijos es, sobre todo, moral y de supervisión: tratan de vigilar que asistan a la escuela, que lleguen a tiempo, que no reprobren. Sin embargo, no les pueden ayudar ni orientar en las tareas académicas. Esta situación se debe, en gran parte, a los bajos niveles de escolaridad de los miembros de la familia y, por ello, delegan el seguimiento académico de sus hijas e hijos a la escuela. Dadas las condiciones de precariedad y la necesidad de aumentar el ingreso del hogar, las familias apoyan y muchas veces presionan para que las y los estudiantes trabajen, a pesar de que eso pueda interferir en el desempeño escolar. También está el caso de las familias que no tienen interés en que las y los hijos estudien porque les parece más importante que trabajen. Independientemente de las posturas, las y los responsables

de las escuelas insisten con las familias en que se involucren más en los aspectos académicos y que den seguimiento a las tareas escolares de las y los estudiantes.

La comunicación entre la escuela y la familia

Los responsables de plantel mantienen una estrecha comunicación con las familias, ya que, dada la vulnerabilidad de los TBC, requieren establecer canales de apoyo material y académico. Para ello, se distinguen las siguientes vías de comunicación: las juntas o reuniones, los grupos de WhatsApp, las llamadas telefónicas y las citas directas.

En la mayoría de los planteles se convoca a las familias a una reunión a principios del ciclo escolar, cuyos objetivos son informar el funcionamiento de los TBC, presentar a las y los docentes, conformar el comité de padres y dar a conocer las actividades programadas. Estas reuniones representan el primer contacto con las familias y en ellas se les exhorta a apoyar a sus hijas e hijos y a darles seguimiento personal y académico. Posteriormente, se convoca a las familias a firmar los resultados de las evaluaciones parciales. De esta manera, la o el docente a cargo de cada grupo lleva el seguimiento de las y los estudiantes e informa a las familias si existe algún problema de ausentismo, bajo aprovechamiento o conducta. La situación más común es la que narra una responsable de Morelos:

Generalmente tengo reuniones con padres de familia en cada parcial. Son tres parciales los que evaluamos y al final de cada parcial, yo imprimo calificaciones y los cito para darles las boletas, inquietudes y problemas que hay aquí. Y al principio del semestre, lo hago también para entregar el calendario escolar, horarios y así como se va a trabajar.

⁴ Reciben una beca que cubre 10 meses de cada año y que tiene un monto aproximado de 40 dólares. Ver becas Benito Juárez, en: <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-benito-juarez-para-jovenes-de-educacion-media-superior-216589> (consulta: 5 de diciembre de 2022).

La asistencia a las reuniones ordinarias es obligatoria; en caso de no asistir, hay planteles en los que se aplica una multa o pago con trabajo. Desde el punto de vista de las y los responsables, la asistencia a las reuniones es alta, sobre todo en los grupos de primer año, cuando se trata algún tema relacionado con las becas o cuando algún familiar tiene que firmar las boletas de las evaluaciones. Las madres son las que acuden principalmente, y los que no hacen es por exceso de trabajo, incompatibilidad de horarios o por falta de interés. Para garantizar una mayor asistencia hay planteles que convocan a las juntas los sábados o que cobran multas a los que no asisten.

La comunicación cotidiana entre la familia y la escuela se establece de manera directa, por teléfono y por medio de los grupos de WhatsApp. A través de estos medios, el o la responsable convoca a las reuniones, eventos académicos o sociales, así como también informa de alguna situación emergente. Las familias utilizan estos mismos medios para avisar o solicitar autorización para que su hija o hijo se ausente o llegue tarde. En los casos en que se presente algún problema grave, cada responsable suele buscar directamente a algún familiar, o bien, los cita personalmente en el plantel. Una responsable de Sonora narra lo siguiente:

A mí me gusta hablarles a los papás, porque se presta a que “mira, no son ni las siete y ya andan afuera los chicos”. Mejor les hablo y les digo: tengo una capacitación, van a estar saliendo temprano los chicos, no creas que *nomás* los quisimos dejar. Esto me ha dado muy buenos resultados y no me da flojera hablarles, pues *nomás* son 38... Yo cuando veo problemas, luego, luego al padre de familia y generalmente los padres de ese salón son los que más me hablan, entonces se involucran y me preguntan: “¿cómo puedo ayudar? O ayúdame en esto” y les digo: claro que sí.

En el caso de un TBC de Morelos, la responsable afirmó: “nunca me niego a atender a los papás, aunque tenga yo clases hago un espacio”.

Se puede afirmar que la comunicación con las familias es fluida y eso ha sido un factor importante para evitar el abandono escolar. Durante la pandemia se interrumpieron las reuniones presenciales; sin embargo, la comunicación que tenían anteriormente vía WhatsApp se fortaleció y en algunos planteles se lograron realizar las reuniones a distancia por medio de plataformas digitales.

La organización de los TBC y los comités de padres de familia

Los comités de padres de familia son instancias formales de participación y fungen como mediadores entre responsables y familias.⁵ Si bien no existe una reglamentación que especifique las funciones y atribuciones de los comités, éstos operan de manera similar en los distintos planteles y se adecúan a las necesidades y características de los contextos escolares y de las comunidades en las que se encuentran ubicados. Por lo regular, cada comité está compuesto por un presidente, un tesorero y un secretario. En algunos casos también se cuenta con vocales. Los comités son elegidos por las y los asistentes a las juntas convocadas a principio del ciclo escolar y duran en su cargo de uno a tres años.

Una de las funciones más importantes de los comités es el apoyo para atender las necesidades materiales del plantel; para desempeñarla, se encuentran en estrecha comunicación con la o el responsable, quien les comunica los requerimientos. Derivado de lo anterior, una de las tareas centrales y apremiantes de los comités consiste en determinar, recaudar y administrar las cooperaciones voluntarias que se solicitan a las familias, así como organizar actividades de recaudación de fondos o gestionar apoyos. Un claro ejemplo de

⁵ Se utiliza en este artículo la denominación “comité de *padres* de familia” porque así se les reconoce en los TBC, a pesar de que las madres participan activamente.

las funciones es el que narra una responsable de Sonora:

Tenemos un comité que organizamos con los padres de familia y tenemos una tesorera que maneja el fondo de las actividades que hemos hecho nosotros con el apoyo de los padres de familia. Hemos hecho algunos eventos y reunimos fondos para cubrir las necesidades básicas, así como material de limpieza y cosas así.

La transparencia en el manejo de los recursos se concreta a través de la rendición de cuentas ante las familias en las juntas escolares al final de año y ante el comité que los suplirá el siguiente ciclo.

De acuerdo con los testimonios de las y los responsables de los planteles, el papel de los comités es central para el funcionamiento y la supervivencia de las escuelas. Su trabajo no es aislado, sino que se integra a un trabajo conjunto con docentes, responsables de plantel y la propia comunidad. En palabras de una responsable de Yucatán, se trata de un equipo:

...siempre estamos al pendiente de las clases de los chicos, de las juntas y de los comités de padres de familia, siempre; ellos son mi apoyo al cien por ciento, siempre manejo una frase: somos un equipo.

Cabe mencionar que no todos los comités muestran el mismo nivel de compromiso. Algunos sólo operan de manera formal y sus labores se restringen al manejo de las cooperaciones, mientras que otros son muy activos y obtienen resultados importantes. Una responsable de Morelos así se refiere al comité de su plantel:

Nosotros formamos un comité de padres de familia que nos ha respaldado muchísimo, nos han apoyado mucho, nos sorprende cómo nos ha dado la mano. Porque luego nos dicen los de otros telebachilleratos, “no, es que a los padres de familia les vale si vienen los hijos

a la escuela”. Aquí no, aquí están al pendiente, trabajan y sacan gastos para arreglar las instalaciones.

La participación de las familias

Las familias participan en las actividades convocadas por la escuela en función de sus posibilidades económicas, su tiempo e interés. La mayor parte de las y los responsables reporta una importante participación a través de expresiones como las siguientes: “los papás apoyan al cien por ciento, siempre que se les solicita algo, vienen” (Morelos); “pues la verdad, los padres de familia, en mi experiencia y allí en la comunidad, han sido padres muy comprometidos con la educación de sus hijos, muy participativos” (Puebla); “los mismos padres de familia te dicen ‘si necesitara algo, pues nosotros colaboramos, apoyamos, cooperamos’ y no hay tanta renuencia en este aspecto” (Sonora). Finalmente, la responsable de Yucatán asevera:

Yo creo que la participación es buena porque por lo que he visto, por ejemplo, en las actividades que hay en las juntas participa el 90, 95 por ciento y en ocasiones el 100 por ciento de los papás, y cuando, por ejemplo, hay que colaborar, colaboran todos... que vamos a hacer una venta para tener fondos, para alguna actividad, todos participan.

No faltan situaciones en que hay renuencia de las familias a participar, como lo expresa una responsable de Puebla: “...no, no ayudan, están trabajando todo el tiempo”; o lo mencionado por una responsable de Morelos: “si les pido [a los padres] que mañana vengán a limpiar la escuela me dicen: ‘no, es que me duele el pie’, y no van”.

Las demandas de participación las establece cada plantel, de acuerdo con sus necesidades y proyectos. De esta manera, se encontró que las actividades en las que participan las familias son múltiples. Las que inciden directamente en el sostén y funcionamiento de los

planteles son las siguientes: 1) generación de recursos económicos: pago de cooperaciones y actividades para recaudar fondos; 2) gestiones ante autoridades locales y estatales para conseguir apoyos; y 3) actividades para el funcionamiento de los planteles: limpieza, mantenimiento remodelación o construcción.

Participación en la generación de recursos económicos: pago de cooperaciones y actividades para recaudar fondos

Los TBC carecen de recursos económicos y materiales para funcionar; por lo tanto, tienen que generar sus propios recursos. Los comités de padres solicitan a las familias una “cooperación voluntaria” y ésta es la que prácticamente permite la sobrevivencia de los planteles. Los montos que se establecen son variables, pero fluctúan entre 400 y 600 pesos anuales (el equivalente a 20 y 30 dólares). Los recursos que se obtienen se destinan al pago de los insumos materiales para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como papelería, tinta para impresoras y plumones para las pizarras. Asimismo, el dinero se destina a adquirir insumos de limpieza y para el mantenimiento de los planteles. Ante estas carencias —y dada la precariedad económica en la que vive la mayoría de las familias— estas cooperaciones les resultan muy onerosas, sobre todo cuando en las familias hay más hijas o hijos en edad escolar. Esta situación la expresa un responsable de Morelos:

El principal problema de las familias es de tipo económico; los problemas son siempre por el dinero. Hay padres de familia que en ocasiones se acercan al telebachillerato porque no tienen dinero para mandar a sus hijos a la escuela y de plano dicen, “o comemos o los mando”, así que imagínese el trabajo que les cuesta pagar las cooperaciones.

Una responsable también de Morelos reconoce que, a pesar de las dificultades, los

padres de familia “...se esmeran en dar las cooperaciones voluntarias” y puntualiza: “debido a su trabajo agrícola, su economía varía; cuando hay corte o cosecha sí tienen dinero, y cuando no, buscan otro tipo de trabajitos para conseguirlo”. En este mismo sentido, el responsable de Yucatán afirmó: “...luego ya no hay dinero, ya no hay pesca, hay mal tiempo, no hay para la colegiatura”.

El esfuerzo que realizan las familias para pagar las cooperaciones voluntarias, desde el punto de vista de las y los responsables, es porque valoran el hecho de que sus hijos estudien y quieren que el plantel se encuentre en buenas condiciones. Este punto de vista lo expresa una responsable de Morelos, ante el eventual aumento de las cooperaciones:

Ellos cooperan al año con 600 pesos, pero obviamente ven que no les alcanza y el comité ya está proponiendo que a partir del próximo año se coopere por semestre... Sus hijos se merecen tener un salón con piso, una dirección con estantes. Yo creo que nadie va a decir que no, pues yo creo que todos quieren que sus hijos estén en un lugar digno, con mejores condiciones.

Ante las dificultades de las familias para pagar las cooperaciones, las y los responsables de plantel mencionan que los comités valoran y cuidan mucho su presupuesto. Un responsable de Puebla narra lo siguiente:

Ahorita tenemos un poquito de más movimiento porque tenemos más alumnos y más cuotas voluntarias de los padres de familia; no es mucho dinero, pero tratamos de economizar lo más posible y juntar más con algunos eventos que hemos organizado.

Además de las “cooperaciones voluntarias”, tanto los comités de padres como las y los responsables de los planteles solicitan la participación de las familias en actividades que generen fondos económicos adicionales.

Por lo regular, se solicita la preparación y venta de alimentos en las horas de receso, kermeses y eventos sociales de la escuela o de la localidad. Asimismo, son frecuentes las rifas de algún producto o la realización de tómbolas, para las cuales se solicita algún regalo. Si bien estas solicitudes tienen también un carácter voluntario, representan gastos que merman la economía de las familias. En estas actividades participan sobre todo las madres, quienes, a pesar de estar muy ocupadas, invierten su tiempo en la escuela. Una manera indirecta de participación es la asistencia como consumidores a los eventos sociales y escolares en los que se recaudan fondos. Una responsable de Yucatán narra la experiencia de su plantel:

Ahorita tenemos la actividad de las lenguas maternas y los padres de familia van a hacer su venta. Entonces invitamos a toda la comunidad para que vea el evento y pues sí, siempre nos compran lo que las mamás hacen: que sus empanadas, que sus vaporcitos, que sus tortas y así, siempre... Para la venta se forman grupos y ellas van a sus casas a hacer su venta o a veces allí mismo la están friendo y así calentito. Entonces la gente cuando termina la actividad compra su cena y pues es una parte que también nos está apoyando.

Los ingresos económicos que se obtienen con estos mecanismos se destinan para complementar lo recaudado por las cooperaciones directas. Los fondos se utilizan frecuentemente para resolver alguna urgencia; para la compra de algún aparato o instrumento, como puede ser una computadora, mobiliario, calentadores o ventiladores; para reparaciones de las instalaciones, o para el alquiler de sillas o algún insumo para los eventos sociales de la escuela. En este sentido, la responsable de Morelos comentó: “con lo que vendemos en los eventos que organizamos vamos haciendo la ronchita para comprar lo que nos haga falta, por ejemplo, el horno para quienes toman el taller de repostería”.

Participación en las gestiones ante autoridades

Para afrontar las necesidades de los TBC se requiere de apoyos externos, como los que provienen de la propia comunidad, de las autoridades locales y estatales o de actores individuales, por ejemplo, políticos o empresarios. Para ello, los comités de padres, de manera directa o acompañados por miembros de las familias, principalmente de las madres, realizan gestiones para solicitar apoyos y llevar a cabo los trámites necesarios. Una responsable de Morelos comentó: “si se tiene que hacer una gestión, se pone en el grupo del comité quién puede apoyar y aunque no sea la presidenta o la tesorera, va quien puede participar”.

Los comités y las familias acuden ante las autoridades locales y estatales para gestionar apoyos. Las solicitudes son diversas y se pueden distinguir las siguientes: 1) anunciar en lugares públicos y a través de altavoces las actividades escolares, por ejemplo, inscripciones o eventos sociales; 2) préstamo o autorización para el uso de algún espacio público, como un auditorio, un parque o un salón para algún evento social; 3) participación de alguna dependencia pública para alguna campaña de salud, pláticas de apoyo psicológico o asesoría en alguna materia; 4) apoyo económico para el pago de algún profesor o profesora que imparta cursos especiales; 5) apoyo económico para el pago de servicios (luz, agua e Internet), para el mantenimiento escolar, para la adquisición de materiales educativos, de limpieza o de construcción; 6) cesión de algún predio o instalación pública para el TBC; y 7) trámites de regularización de algún predio.

Por otra parte, también se observan solicitudes y gestiones de apoyo ante actores individuales, como los siguientes: 1) miembros de la comunidad, a fin de que donen algún terreno para la escuela, que presten un espacio o bien que ofrezcan algún servicio; 2) algún político, ya sea que tenga un cargo o sea candidato y esté dispuesto a ayudar al plantel;

3) comerciantes o empresarios dispuestos a hacer alguna donación económica o en especie. Un ejemplo de las labores de gestión y de las negociaciones que esto conlleva lo narra un responsable de Sonora:

Se hizo la solicitud al presidente municipal de que nos apoyara con los aires acondicionados, él accedió a apoyarnos, pero con la condición de que nosotros le hiciéramos alguna actividad, algún evento en que participaran miembros de la comunidad, padres de familia. Así que organizamos un evento en la comunidad, a modo de las comunidades rurales: unas carreras de caballos, unos juegos de argollas, un baile, una kermés organizada por los alumnos y apoyada por los padres de familia. Tuvimos una buena respuesta de la comunidad, nos apoyaron mucho con maquinaria para preparar el terreno, el comité nos ayudó mucho a gestionar. Hubo también una venta de cerveza a beneficio de la escuela, todo eso.

La importancia de estas acciones de gestión las resume una responsable de Morelos: “por la gestión de los padres de familia se hizo todo... todo ha sido poco a poco.”

Todas estas gestiones, desde las más simples hasta las más complejas, implican para los comités y para las familias gastos de traslado y, sobre todo, tiempo. Los resultados dependen de la constancia de las gestiones del comité, las relaciones, el liderazgo de las y los responsables, la voluntad de las autoridades y, sobre todo, la disponibilidad de los recursos, como lo recuerda la responsable de Morelos:

No hay tantos lugares donde gestionar, es una comunidad alejada, entonces acudimos a ayudantía municipal, presidencia municipal, y lo más cercano es eso, nuestras autoridades municipales o locales y muchas veces no tienen el recurso, entonces, aunque se haga la gestión, si no hay recurso, no hay lo que estamos pidiendo o gestionando.

Participación para el funcionamiento del plantel: limpieza, remodelación o construcción

La estructura de los TBC no contempla la figura de vigilante o encargado de la limpieza, de manera que cada plantel asume estas actividades. En la mayoría de los casos, las y los estudiantes son quienes asean la escuela, y para ello se establecen calendarios por grupo, o bien, comisiones. Hay planteles que asignan dichas actividades como “castigo” a quienes llegan tarde o no portan el uniforme; sin embargo, también hay TBC en los que las propias familias, principalmente las madres, se encargan de la limpieza diaria, como lo narra una responsable de Yucatán:

Respecto a mejorar la escuela, nos organizamos con el comité, de hecho, firmamos la presidenta de padres de familia y dos padres más para que la escuela siempre se vea limpia, bonita, y los salones limpiecitos. Entonces nos tocó martes y jueves a las mamás y vienen a hacer la limpieza del baño y los papás vienen el domingo a hacer lo demás.

Más allá de las actividades cotidianas, se presentan situaciones en las que se requiere la participación directa de las familias. Un ejemplo de ello es el mantenimiento y rehabilitación que fue indispensable al regresar a las clases presenciales después del confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19. Tanto los padres como las madres cortaron la hierba, retiraron la basura y limpiaron a profundidad el plantel y el mobiliario. La participación se realizó a partir de trabajo colectivo sin pago, como lo narra una responsable de Morelos:

Durante la pandemia estuvimos citando a faenas a papás y a alumnos. Yo organizaba las faenas con el comité de padres de familia y por grupos: un domingo citábamos medio grupo, iba yo, el comité y 15 papás y el otro domingo

iban los otros, y ya cuando regresamos es que estaba todo limpio.

En otros momentos ocurren situaciones urgentes para las que se requiere la participación de algún miembro de la familia, por ejemplo, para la reparación de desperfectos del plantel: fallas eléctricas, fugas de agua, problemas con la cerradura de alguna puerta, ajustes a las instalaciones, o bien, la construcción de una cerca. También se solicita el apoyo a quien cuente con algún vehículo de transporte o alguna herramienta que se requiere para las reparaciones. En primera instancia se recurre a algún familiar de la comunidad estudiantil, quien de manera voluntaria pueda realizar la actividad o que por lo menos ofrezca algún descuento. Una responsable de Morelos narra la manera como resuelve las necesidades que se presentan en sus instalaciones:

Lo que se hace mucho es ir viendo qué papás saben reparar qué cosas, para que ellos mismos sean la mano de obra; si ya se descompu-so el baño, un papá que sepa de plomería. Los padres apoyan a arreglar lo que pueden y las madres a hacer la limpieza.

Además de las reparaciones y actividades de mantenimiento, las y los responsables de plantel solicitan apoyo de las familias para la realización de algún evento escolar. Es el caso de la colocación de techos, de escenarios y sonido.

Como se mencionó anteriormente, los TBC fueron creados como parte de un programa de ampliación de la cobertura de bajo costo que no requería la construcción de nuevos planteles, sino que utilizaría las instalaciones de las telesecundarias durante el turno vespertino.

El hecho de compartir los espacios generó múltiples problemas, ya que las y los directores de las telesecundarias se sentían invadidos por los TBC. Entre los problemas más frecuentes se encuentran: 1) no se permitía al TBC el uso de la oficina de dirección o el acceso a algunas aulas y laboratorios; 2) se llegaba a cerrar el acceso al

agua; 3) no se proporcionaba la clave de Internet; 4) se culpabilizaba a las y los estudiantes de TBC de maltrato a las instalaciones y al mobiliario; y 5) las y los estudiantes no contaban con un referente espacial para la construcción de su identidad (Guzmán, 2018).

Ante dichos problemas, docentes, responsables, estudiantes y familias proyectaron la idea de contar con su propio plantel. Algunos TBC consiguieron oficinas o escuelas abandonadas que reconstruyeron o adaptaron. Se inició un largo proceso para regularizar los espacios donados, en tanto que el trabajo fue realizado directamente por padres, madres y estudiantes. Los costos de los materiales fueron cubiertos directamente por las familias, por medio de recaudación de fondos y la gestión de donaciones. Este proceso lo comparte una responsable de Morelos:

Cuando se compartían las instalaciones con la telesecundaria, la comunidad dice: “queremos un plantel, sí, pero en la mañana”. Estábamos en la tarde, si ahorita se siente el calorcito, en las tardes es horrible. Platicamos con nuestras autoridades estatales y dijeron bueno, si encuentra un espacio para cambiarse a la mañana está bien, pero se requieren butacas, pizarrones, todo lo demás. Estas instalaciones en realidad eran como una bodega y tenían material de herrería porque se daban unos talleres y estaba abandonado; se lavó, se pintó, había algunas butacas.

Otros TBC consiguieron la donación de algún terreno por parte de la comunidad; después iniciaron los trámites de regularización y el diseño del plantel para continuar con la limpieza del terreno y la construcción. Al igual que en el caso anterior, se requirió del trabajo directo de las familias, principalmente de padres, madres y estudiantes. Como dice la responsable de Morelos:

Todos le entraron... los hombres con el mosquito y con el machete a deshierbar todo el

terreno y las mamás con toda la adaptación de los salones y de la limpieza. Al inicio se hicieron listas de necesidades y se les preguntó a los padres con qué podían ayudar y los mismos padres fueron proponiéndose a apoyar en algunas tareas.

Tanto la remodelación como la construcción de los planteles ha implicado un largo proceso de negociaciones y trabajo colectivo cuyo resultado es tener una escuela propia, tanto para estudiantes, docentes y responsables, como para las familias y la comunidad. Este logro es motivo de orgullo para los y las participantes. Hay casos en los que no se ha podido llegar a la meta, ya sea por falta de apoyo o por otro tipo de obstáculos. Cabe mencionar que el confinamiento sanitario derivado de la pandemia por COVID-19 interrumpió el proceso que venían realizando algunos planteles. A partir del regreso presencial a las actividades escolares se han retomado las actividades tanto de remodelación como de construcción. En ese sentido, se ha tenido que iniciar por afrontar el abandono que sufrieron las construcciones durante dos años.

CONCLUSIONES

Como ha podido observarse, las actividades en las que participan las familias son diversas. Si bien cada plantel tiene sus especificidades y sus propias demandas, destaca la intensa participación para lograr el funcionamiento y el sostén material de los planteles en tres grandes rubros: 1) generación de recursos económicos: pago de cooperaciones y actividades para recaudar fondos; 2) gestiones ante autoridades locales y estatales para conseguir apoyos; y 3) actividades para el funcionamiento de los planteles: limpieza, mantenimiento, remodelación o construcción. Las familias que participan lo hacen como una manera de apoyar la educación de sus hijos, pues su expectativa es que el bachillerato les brinde mayores oportunidades de vida. Los padres y madres

que participan saben que sus aportes tienen que ser materiales porque no pueden apoyar a sus hijas e hijos en aspectos académicos. Ellas y ellos confían en la escuela, en sus docentes y responsables, por ello delegan las responsabilidades que no pueden asumir. Asimismo, existen familias que no participan porque no tienen condiciones para hacerlo o porque priorizan que sus hijas e hijos trabajen.

Además de las dificultades materiales que enfrentan los TBC, la pandemia por COVID-19 agravó su situación. Las familias tuvieron que enfrentar nuevos desafíos y problemas económicos. De manera conjunta, responsables, docentes y familias, con sus propios recursos y sin el apoyo estatal y federal, lograron la continuidad de las actividades escolares.

Estos casos de bachilleratos rurales muestran que su problema no es la relación entre la participación de las familias y el aprovechamiento escolar, como lo reporta la literatura, sino que está en juego la existencia misma de las escuelas. Asimismo, los TBC permiten observar que cuando las instituciones no pueden solas y hay necesidades apremiantes, las familias participan, independientemente del nivel que cursen sus hijos e hijas. Los modelos de participación de las familias reportados por la literatura contemplan distintos ámbitos: como agentes de apoyo a la escuela (Martiniello, 2000), a través de las demandas monetarias y productivas (Gubbins, 1997) y en actividades como el voluntariado y la colaboración con la comunidad (Epstein, 2010); no incluyen el mantenimiento directo y mucho menos la construcción de las escuelas. Las prácticas de participación que reportan los estudios mexicanos también se aplican en los TBC (Infante, 2021; Infante y Padilla, 2020; Zayas, 2010). Nuevamente, la gran diferencia radica en que las familias no participan en el mantenimiento ni en la construcción de sus planteles en los contextos urbanos. En este mismo sentido, se reconoce que en México es común que se soliciten cooperaciones voluntarias y que las familias participen en las actividades de apoyo económico en las escuelas

de todos los niveles educativos y contextos, así como es cada vez más frecuente que se solicite el apoyo directo de las familias para insumos escolares y de limpieza, sin embargo, se ha destacado una situación extrema en los TBC, en los que, a pesar de las condiciones de precariedad de las familias, éstas sostienen prácticamente sus planteles.

Para afrontar la precariedad de los planteles, el liderazgo de las y los responsables es central, así como la comunicación estrecha y constante que establecen con las familias les permite mantener un vínculo y convocarlas a participar. El papel del comité de padres resulta importante como instancia mediadora entre las y los responsables y las familias, pero, sobre todo, para asumir las responsabilidades y resolver los problemas tanto inmediatos como de largo alcance que se presentan en el plantel. Cabe mencionar la importancia de los apoyos de la comunidad y de las autoridades locales ante las demandas de las familias. En ocasiones, es la propia comunidad la que impulsa la creación o la construcción de un nuevo plantel y dona algún terreno.

En estos casos puede vislumbrarse que la participación de los distintos miembros de las familias es diferencial. De acuerdo con los patrones tradicionales, las madres son quienes

participan de manera más directa en las actividades cotidianas de la escuela; son ellas quienes asisten mayoritariamente a las reuniones, hablan con las y los responsables cuando se les solicita, contribuyen a las labores de gestión o recaudación de fondos y realizan la limpieza del plantel, todo ello además de sus actividades laborales y domésticas. Los padres, por su parte, realizan trabajos de construcción y de mantenimiento de los planteles, ya sea en el corte de la hierba o a través de oficios de electricidad, plomería o carpintería.

Ante el vacío dejado por la falta de apoyos estatales y federales, son las familias quienes se hacen cargo y llenan los huecos financieros en los que se encuentran los planteles. Dado el nivel de precariedad económica de las familias, el pago de “cuotas voluntarias” les resulta muy oneroso. El trabajo directo en el mantenimiento y la construcción de los planteles, así como en la gestión de fondos para la escuela, les implica, además, tiempo, el cual se agrega a las jornadas intensas de trabajo. En suma, queda en evidencia que las familias más vulnerables asumen las responsabilidades, en tanto que el Estado mexicano no garantiza el derecho a la educación de los jóvenes al no cumplir con la obligación de ofrecer una educación gratuita, equitativa e inclusiva, como lo marca la ley.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, Carlos, Giovanna Valenti y Eduardo Aguiñaga (2017), “Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México”, *Calidad de la Educación*, núm. 46, pp. 53-95. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>
- ARIAS, Patricia (2009), *Del arraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*, México, Universidad de Guadalajara/Miguel Ángel Porrúa.
- AZAOLA, Marta Cristina (2010), “Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán”, *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 130, pp. 67-82. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20576>
- BOLÍVAR, Antonio (2006), “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”, *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 119-146, en: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-07.html> (consulta: 25 marzo de 2022).
- CANO, María, Inmaculada Antolínez y Esther Márquez (2015), “Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 22, núm. 69, pp. 181-211, en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300181 (consulta: 24 de marzo de 2022).

- CASTRO, Ana y Ana García (2016), “Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, núm. 18, pp. 193-208. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.vfev>
- DUBET, François (1997), “École, familles: le malentendu”, en François Dubet (dir.), *École, familles: le malentendu*, París, Les Éditions Textuel, pp. 11-42.
- EPSTEIN, Joyce L. (2010), “School/Family/Community Partnerships: Caring for the children we share”, *Phi Delta Kappan*, vol. 92, núm. 3, pp. 81-96. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- ERICKSON, Frederick (1989), “Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza”, en Merlin C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, pp. 195-302.
- ESTEINOU, Rosario (1999), “Fragilidad y recomposición de las relaciones familiares. A manera de introducción”, *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 2, pp. 11-26, en: <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1258> (consulta: 22 de abril de 2022).
- ESTRADA, Marcos Jacobo y Sergio Jacinto Alejo (coords.) (2019), *El telebachillerato comunitario: de la cobertura a la búsqueda de equidad*, México, Universidad de Guanajuato/Cologón.
- FLICK, Uwe (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- GARCÍA, Francisco (2003), “Las relaciones escuela-familia: un reto educativo”, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 26, núm. 4, pp. 425-437. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Gobierno de México (2019, 30 de septiembre), Ley General de Educación de 2019, *Diario Oficial de la Federación*, México, en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> (consulta: 10 de noviembre de 2022).
- Gobierno de México (2022), “Beca universal para el bienestar Benito Juárez de educación media superior”, México, en: <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-benito-juarez-para-jovenes-de-educacion-media-superior-216589> (consulta: 5 de diciembre de 2022).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior-Dirección General de Bachillerato (2020), *Telebachillerato comunitario*, México, SEP-SEMS-DGB, en: <https://dgb.sep.gob.mx/telebachillerato-comunitario> (consulta: 3 de mayo de 2022).
- GUBBINS, Verónica (1997), “Incorporación o participación de las familias: un desafío más de la reforma educativa”, Informe del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, Santiago de Chile.
- GUZMÁN, Carlota (2018), *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*, México, INEE, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf> (consulta: 10 de noviembre de 2022).
- HUBERMAN, Michael y Matheus Milles (2000), “Métodos para el manejo y el análisis de los datos”, en Catalina A. Denman y Jesús Armando Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, México, El Colegio de Sonora, pp. 253-300.
- HUERTA, Edna (2010), “Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 54, pp. 167-185, en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a08.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2022)
- INFANTE, Alejandra (2021), *Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato*, Tesis de Doctorado, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- INFANTE, Alejandra y Laura Padilla (2020), “Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para favorecer la permanencia escolar”, *Siméctica. Revista Electrónica de Educación*, vol. 54, e1011. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-006)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019), “La educación obligatoria en México. Informe 2019”, México, INEE, en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf> (consulta: 4 de abril de 2022).
- MADRID, Romina, Mahia Sarcostti, Taly Reininger y María Teresa Hernández (2019), “Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm.3, pp. 1-1. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- MARTINIELLO, María (2000), “Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina”, en Juan Carlos Navarro, Katherine Taylor, Andrés Bernasconi y Lewis Tyler (eds.), *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas*, Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional/Banco Interamericano de Desarrollo/Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional, pp. 175-210, en: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH684.pdf (consulta: 24 de marzo de 2022).

- MORENO, Tiburcio (2010), “La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 235-249, en: <https://www.redalyc.org/pdf/1567/56717074018.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2022).
- PERALES, Cristina (2017), “Implicaciones de las relaciones familia-escuela para la convivencia escolar”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE, 20-24 de noviembre de 2017, en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2453.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2022).
- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta (1983), “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 12. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- SÁNCHEZ, Pedro, Ángel Valdés, Nayeli Reyes y Ernesto Carlos (2010), “Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México”, *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 16, núm. 1, pp. 71-80, en: <https://www.redalyc.org/pdf/686/68615511008.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2022).
- STAKE, Robert (2010), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- VILLARROEL, Gladys y Ximena Sánchez (2002), “Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, núm. 28, pp. 123-141. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>
- WEISS, Eduardo (2017), *Estudio exploratorio del modelo de telebachillerato comunitario y su operación en los estados*, México, INEE, Cuaderno de Investigación núm. 47, en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/estudio-exploratorio-del-modelo-de-telebachillerato-comunitario-y-su-operacion-en-los-estados/> (consulta: 10 de mayo de 2022).
- WENGER, Etienne (2001), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- ZAYAS, Federico (2010), *La participación de padres y madres en educación escolar*, México, Universidad de Sonora.

La alfabetización digital de los docentes de enseñanza media en Uruguay

Una mirada desde la pandemia

VIRGINIA COITINHO* | GABRIELA GONZÁLEZ VAILLANT**

El presente trabajo es parte de un proyecto de investigación que indagó acerca de los niveles de alfabetización digital de los docentes de enseñanza media de liceos públicos en Uruguay en los tiempos de pre-pandemia y pandemia, desde el enfoque del desarrollo profesional docente. El estudio busca comprender la miríada de factores que operan como freno e impulso del desarrollo de procesos potentes de enseñanza virtual. Se exploran estas interrogantes a partir de los datos de los censos docentes realizados en 2007 y 2018, una encuesta realizada durante el primer año de pandemia en Uruguay, así como a partir de una revisión sistemática de las ordenanzas y comunicaciones de las autoridades educativas del periodo. Los hallazgos refuerzan la importancia de considerar las trayectorias profesionales de los docentes, el contexto de enseñanza y la brecha existente entre el acceso a tecnología, por un lado, y su uso pedagógico por el otro.

This paper is part of a research project that investigated the digital literacy levels of public high school teachers in Uruguay in times of pre-pandemic and pandemic, from the perspective of teacher professional development. The study seeks to understand the myriad of factors that act as a brake and impulse for the development of powerful virtual teaching processes. These questions are explored from data from the teaching censuses conducted in 2007 and 2018, a survey conducted during the first year of the pandemic in Uruguay, as well as from a systematic review of the ordinances and communications of the educational authorities of the period. The findings reinforce the importance of considering the professional trajectories of teachers, the teaching context and the gap between access to technology on the one hand, and its pedagogical use on the other.

Palabras claves

Competencias digitales
Pandemia
Políticas de alfabetización digital
Trayectorias profesionales
Enseñanza virtual

Keywords

Digital skills
Pandemic
Digital literacy policies
Careers
Virtual learning

Recepción: 23 de abril de 2023 | Aceptación: 14 de septiembre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61332>

* Docente en Formación Docente de la Universidad de la República (Uruguay). Doctoranda en Ciencia Política. Línea de investigación: políticas educativas de formación en educación. Publicaciones recientes: (2021, en coautora con M.E. Mancebo), "Desafíos profusos, certezas limitadas: la inserción profesional de los noveles profesores uruguayos a la luz de la experiencia comparada", *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, vol. 10, núm. 1, pp. 105-124; (2020), "La educación superior en Latinoamérica: pensar la reforma desde contextos actuales", *Temas Segunda Época*, núm. 4, en: <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/987>. CE: profvirginiacoitinho@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8510-4578>

** Profesora adjunta del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay). Líneas de investigación: sociología política e histórica; movimientos sociales, protesta y participación cívica; sociología de la educación. Publicaciones recientes: (2021, en co-coord. con V. Markarian), *El río y las olas: ciclos de protesta estudiantil en Uruguay (1958, 1968, 1983, 1996)*, Montevideo, Udelar-AGU; (2017, en coautoría con D. Vaillant), "Within the Teacher Evaluation Policies Black Box: Two case studies", *Teacher Development*, vol. 21, núm. 3, pp. 404-421. CE: gabriela.gonzalez@cienciassociales.edu.uy. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7970-4195>

INTRODUCCIÓN¹

Esta investigación se centra en la alfabetización digital de los docentes de enseñanza secundaria en Uruguay en el siglo XXI; el punto de entrada para el análisis es el pasaje a la enseñanza remota de emergencia, resultado de la pandemia 2020-2021. Es parte de un proyecto de investigación más amplio² que indaga los niveles de alfabetización digital de los docentes de enseñanza media de liceos públicos en Uruguay en los tiempos de prepandemia y pandemia, desde el enfoque del desarrollo profesional docente; este proyecto busca comprender los impulsos y frenos de procesos potentes de enseñanza virtual e híbrida, así como el uso pedagógico de las herramientas digitales. La investigación se propone contribuir a la elaboración de un estado de situación a partir de la indagación en torno a las políticas públicas implementadas en Uruguay en los últimos años, con el objetivo de valorar su calidad y sus efectos, así como proponer un enfoque para el desarrollo de la alfabetización digital docente.

El contexto de pandemia sorprendió al mundo a inicios del 2020, y el sistema educativo fue una de las actividades inicialmente detenidas por las políticas de aislamiento impulsadas desde los gobiernos (Dussel, 2020). El desafío fue, desde un inicio, mantener el vínculo con los estudiantes de todos los subsistemas a través de los medios virtuales disponibles; y vincular y acompañar a estudiantes y docentes que sorpresivamente se encontraron privados de habitar sus territorios de referencia: “los edificios escolares y las aulas” (Birgin, 2020: 189). La pandemia llevó a que los procesos de enseñanza-aprendizaje transcurrieran “en escuelas sin edificio” (Birgin, 2020: 197). Esta “nueva normalidad” demandó competencias

docentes que hasta ahora no se habían puesto en práctica de manera tan radical, y que muchos docentes descubrieron que no tenían.

En marzo de 2020, en Uruguay, las clases de todos los niveles educativos se trasladaron a las aulas virtuales y los centros educativos se vieron obligados a realizar una apresurada e improvisada transición al aprendizaje a distancia a través de la plataforma Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) del Plan Ceibal. En ese año, comparativamente a otros países de la región, el país ya contaba con una buena infraestructura informática, buena conectividad y una brecha digital relativamente acotada, pero la pandemia arrojó preocupantes indicadores en los procesos de enseñanza, asociados a la formación de los docentes y sus condiciones de trabajo.

Aunque el debate acerca de la importancia de las competencias digitales de los docentes no es exclusiva del tiempo de pandemia, la virtualidad obligada del sistema educativo ha abonado esta discusión y la ha vuelto central. En este contexto, hay coincidencia en que “el factor clave en la transformación del paradigma educativo imperante es el docente” (Díaz Barriga, 2019: 140), de ahí el énfasis puesto en los procesos de formación y profesionalización.

Recientes investigaciones dan cuenta de los desafíos que las tecnologías digitales representan para la formación docente, sobre todo en el sentido de dotar a los profesores de herramientas que les permitan desarrollar prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías en escenarios heterogéneos (Vaillant y Mancebo, 2022). Se ha escrito mucho en este último tiempo sobre el uso pedagógico de las tecnologías y su relación con las creencias y prácticas docentes (Lion, 2021, cit. en Vaillant y Mancebo,

¹ Proyecto de investigación financiado por el Fondo María Viñas (ANII), cuya responsable es María Ester Mancebo. Las autoras expresan su agradecimiento al grupo de investigación integrado por María Ester Mancebo (responsable), Omar Fuentes y Rafael Tejera por el intercambio y la retroalimentación sobre versiones anteriores de este borrador; a los docentes y centros educativos participantes; las instancias de presentación durante el congreso de FLACSO 2022; el blog *Razones y Personas* por la difusión y discusión de los resultados preliminares; y la lectura atenta de Denise Vaillant.

² Fondo María Viñas 2021 de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). La investigación contó con el aval de la Dirección General de Educación Secundaria de la ANEP (Resolución 4240 del 12 de octubre de 2022).

2022). En este sentido, cabe preguntarse ¿qué sabíamos sobre las competencias digitales de los docentes de educación secundaria pública pre-pandemia?, ¿en qué medida fueron suficientes para afrontar la pandemia? Y en este contexto, ¿qué factores favorecieron y cuáles obstaculizaron la incorporación de las tecnologías digitales en la educación secundaria pública del país? La cultura digital de las instituciones educativas se relaciona con cómo la tecnología se utiliza para la comunicación y cómo se coloca al servicio del aprendizaje, pero también impacta las visiones sobre los roles de docentes y alumnos y las cosmovisiones imperantes sobre el aprendizaje (Snyder, 2007). Las competencias digitales de los docentes son una pieza clave de la cultura digital, pero no pueden comprenderse aisladamente, ya que se relacionan internamente con factores de la organización escolar, como son los recursos, horarios, usos del espacio, modelos educativos y el currículo desde el que se desenvuelven (Snyder, 2007; Dussel, 2012).

En primera instancia, en la sección siguiente se ofrece una radiografía de la situación previa a la pandemia a partir de los datos de los censos realizados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en 2007 y 2018 (ANEP, 2007; 2018);³ en segundo lugar, se presenta el impacto que tuvo la pandemia y algunos aspectos que quedaron en evidencia a la luz del pasaje de un modelo presencial a un modelo virtual, tomando como referencia una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) en el año 2020. Por último, a partir de la revisión sistemática de las ordenanzas y comunicaciones de la Dirección General de Educación Secundaria de la ANEP, se evalúa el rol y la acción de las autoridades educativas durante la pandemia y se plantean algunas preguntas e interrogantes que cabe analizar en el contexto de reforma educativa propuesto por el gobierno actual en Uruguay. Se

colocará principal atención a las trayectorias profesionales de los docentes (Huberman, 1989), el impacto del contexto de enseñanza y los vínculos entre acceso a tecnología, por un lado, y su uso pedagógico, por el otro.

LAS COMPETENCIAS DIGITALES Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Las competencias digitales serían conocimientos, capacidades y habilidades que permitan un uso crítico y seguro de la tecnología con fines diversos: trabajo, comunicación y diversión. Implica que el usuario se apropie de las TIC y las incorpore a su vida cotidiana, no sólo como consumidor, sino también como productor de conocimientos y contenidos (Rivoir y Lamschtein, 2014). Se ha nombrado como “segunda brecha digital” a la existencia de capacidades desiguales existentes en la población a la hora de utilizar las TIC (Rivoir y Lamschtein, 2014: 4). El uso educativo, crítico y reflexivo de las TIC acortaría esta “segunda brecha”, al superar el uso simplemente instrumental (Rivera y Cobo, 2018).

Por otra parte, durante los años noventa y 2000 se desarrolló el concepto de alfabetización digital que, al igual que el de competencias, es polisémico y ha evolucionado a lo largo de los años. De acuerdo con Area y Guarro (2012), la alfabetización es un proceso que excede el manejo de *software* y *hardware* digital y apunta a la formación ciudadana. En palabras de los autores: “focaliza su atención en la adquisición y dominio de competencias centradas en el uso de la información y de la comunicación, y no tanto en las habilidades de utilización de la tecnología” (Area y Guarro, 2012: 51).

Varias investigaciones previas a la pandemia en Uruguay, así como informes del INEED ya daban cuenta del escaso uso pedagógico de las tecnologías digitales por parte de los profesores de enseñanza media (INEED, 2018, 2020; Vaillant, 2012; Lamschtein, 2018). De la

³ En lo sucesivo se nombrarán como Censo 2007 y Censo 2018.

investigación realizada por Rodríguez Zidan *et al.* (2017) se sabe que el uso de las TIC en las prácticas pedagógicas era uno de los mayores desafíos pendientes. Dicho estudio revela que solamente 15 por ciento de los formadores de docentes utilizaba la plataforma CREA, y que la formación inicial en tecnología que reciben los profesores no promueve la relación entre lo aprendido y las prácticas de aula (Rodríguez Zidan *et al.*, 2017; Caramés, 2019). Vaillant *et al.* (2015) realizaron un relevamiento de investigaciones previas a la pandemia en Uruguay que registraban el escaso uso pedagógico de las tecnologías digitales por parte de los profesores de enseñanza media (INEED, 2020; Vaillant, 2012; Lamschtein, 2018). Otro significativo estudio concluye que las actividades mediadas por tecnologías que se realizan en las aulas, tanto de formación docente como de enseñanza media, son comunicativas y asimilativas, de tipo instrumental, poco reflexivas y concentradas en el ámbito de las asignaturas específicas de cada especialidad (Cabrera *et al.*, 2018; Rodríguez Zidán *et al.*, 2018).

Una evaluación del Plan Ceibal realizada en 2009 evidenció que, desde la mirada docente, la capacitación fue uno de los puntos más críticos; señala que la capacitación recibida al inicio del plan fue “limitada, insuficiente o inexistente” y que algunos docentes sintieron como un “deber” la integración de las tecnologías al aula, sin contar con el apoyo suficiente para ello (ANEP, 2010: 15). En el mismo sentido, de la investigación de Rivoir y Lamschtein (2014) surge que, si bien el Plan Ceibal ofreció desde un inicio cursos de formación en uso de tecnologías para docentes, los maestros en general asistieron poco o no lo hicieron, pues consideraron que los cursos no eran lo suficientemente prácticos, o suponían un nivel de conocimientos previos que ellos no tenían. Agregan que algunas maestras vieron como negativo que se hiciera capacitación luego de que llegaran las máquinas, porque esto llevó a que “algunos niños manejan las XO mejor que ellas” (Rivoir y Lamschtein, 2014: 22); es decir

que, para ellas, la capacitación de los docentes debió ser la primera fase del plan, y no la última (Rivoir y Lamschtein, 2014; Vaillant, 2013). En esa misma línea, una investigación realizada por Vaillant *et al.* (2022) que indaga la percepción del personal docente acerca de la enseñanza remota da cuenta de que, a pesar de las políticas llevadas adelante en los últimos 15 años en Uruguay en materia de desarrollo profesional docente, el uso de las TIC con sentido pedagógico todavía es incipiente, y constituye una de las dificultades más visibles que ha enfrentado la educación remota post COVID-19. De la misma investigación surgen dos hallazgos relevantes: el primero es que la estrategia pedagógica utilizada por la mayoría del personal docente en pandemia fue “trasladar los contenidos y las actividades presenciales de sus cursos a la modalidad de trabajo docente en línea” (Vaillant *et al.*, 2022: 11), es decir que trasladaron el formato de sus clases presenciales a la enseñanza virtual. El segundo hallazgo está vinculado a los niveles de confianza expresados por los docentes y su disposición a innovar y modificar sus propias prácticas. En palabras de los autores: “condiciones subjetivas y expectativas de cambio muy favorables a la participación del personal docente en procesos de formación de nuevos formatos de enseñanza híbrida o educación combinada” (Vaillant *et al.*, 2022: 13).

Las competencias digitales docentes no se adquieren sólo en la primera fase de formación, es decir, en la formación de grado o inicial, sino a lo largo de la carrera profesional. En ese sentido, entendemos por desarrollo profesional docente la apuesta a la formación profesional a lo largo de toda la trayectoria de carrera de un docente y en las diferentes etapas en que ésta se desarrolla. Esta noción es la que mejor describe la concepción del docente como un profesional de la enseñanza (Vaillant y Marcelo, 2015). Entre todas las concepciones que Vaillant y Marcelo (2015) analizan, entendemos, junto con Day (1999: 4), que “es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan,

renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio” (Day, 1999, cit. en Vaillant y Marcelo, 2015: 124). Este proceso permite a los educadores mejorar y revisar su práctica, formarse y re-pensarse a lo largo de toda su vida profesional, siempre en comunidad. En este sentido, Vaillant (2016) sostiene que es necesario terminar con el aislamiento que caracteriza la enseñanza e incluir al aprendizaje colaborativo como una estrategia fundamental para pensar el desarrollo profesional docente en la actualidad: “que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016: 6). Del análisis de experiencias en Chile, Colombia, Perú, El Salvador y México la autora muestra que la colaboración entre docentes no surge de manera espontánea, y que es necesario generar espacios que la promuevan (Vaillant, 2016).

Para analizar las competencias digitales respecto de las trayectorias profesionales docentes mediadas por los años de experiencia

y las etapas de la vida, tomamos como referencia a Huberman (1989), quien investigó las fases de la profesión docente. El autor propone seguir una perspectiva clásica de “carrera” que delimita las trayectorias de los profesionales a partir de “maxiciclos” por los que atraviesan los individuos que la integran. Sin desconocer que estas secuencias temporales pueden procesarse en tiempos y órdenes diferentes (no es un modelo lineal ni monolítico), Huberman plantea, a partir de una revisión de las investigaciones empíricas existentes, que hay ciertas fases o transiciones que los individuos tienden a atravesar a lo largo de su carrera como enseñantes, aunque las vivencias de dichos procesos varían significativamente entre grupos (el autor habla de los *leitmotivs* de diferentes fases). En resumen, esquemáticamente las fases propuestas son, en un primer momento, una fase de entrada/titubeo (los primeros tres años de carrera), seguida por una etapa de estabilización y consolidación de un repertorio pedagógico (4 a 6 años). Entre los 7 y 25 años de carrera se suele dar un proceso de diferenciación

Tabla 1. Fases de profesión docente

Nombre de fase “modal”	Años de carrera	Características o <i>leitmotiv</i> básicos
Entrada/titubeo	1 – 3	Descubrimiento de la profesión, la experimentación y por el “choque con la realidad”, vinculado a las diferencias que existen a menudo entre lo imaginado y las realidades cotidianas de la clase.
Hacia la estabilización y consolidación	4 – 6	Una etapa de mayor “comodidad”, “confort psicológico” y tranquilidad con la profesión que implica un compromiso más definitivo con la carrera y una consolidación de un repertorio pedagógico base.
Hacia la diferenciación/ replanteamiento	7 – 25	De las más disputadas por la literatura, pero está caracterizada por una apuesta por mejorar el aporte e impacto en el aula (como respuesta a la rutina), a la vez que una mirada más crítica en lo institucional y por momentos más ambiciosa en lo personal. El replanteamiento que puede darse en esta etapa se manifiesta desde un ligero sentimiento de rutina, a una crisis existencial.
Hacia la serenidad y distanciamiento/ conservadurismo	26 – 35	Viene asociada a un sentimiento de mayor distensión respecto a los problemas cotidianos de la clase, pero a menudo también de menos energía y, en algunos casos, cierta distancia afectiva frente a los alumnos. En algunos estudios se refiere a elementos de conservadurismo, relacionados con la edad, que se encuentran en algunas trayectorias.
Hacia la ruptura	35 – 40	Repliegue progresivo e interiorización que se acrecienta hacia el final de la carrera. Esta última fase puede ser vivida serena o amargamente, dependiendo de cómo se hayan procesado las etapas anteriores.

Nota: elaboración propia a partir de Huberman, 1989.

y replanteamiento (o “activismo”, como plantea el autor), seguido por una fase de serenidad que puede llevar al distanciamiento o al “conservadurismo afectivo” (25-35 años). La fase final identificada por el autor es la de la ruptura, que puede procesarse positiva o negativamente y que en general se da a los 35-40 años de carrera docente.

Huberman (1989) plantea que el esquema propuesto implica un recorrido bastante unívoco hasta la fase de estabilización, que luego se presenta a partir de experiencias múltiples y ramificaciones diversas, para culminar en la última fase común.

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES EN URUGUAY

En el siglo XXI se han realizado dos censos docentes, uno en 2007 y otro en 2018; a partir de ellos es posible extraer algunas características generales de la población docente en nuestro país, específicamente de aquéllos que imparten clases en la enseñanza secundaria. En 2007 había en Uruguay 16 mil 323 docentes en educación secundaria. En 2018 fueron censados 21 mil 959 (de un total de 22 mil 130). Esto implica una variación porcentual de 34.5 por ciento.

Al tomar como referencia los datos arrojados por el Censo 2018 se puede afirmar, respecto a los docentes de enseñanza secundaria, que 68 por ciento trabaja en más de un centro educativo. Uno de cada tres docentes uruguayos trabaja en 3 centros educativos o más. Además, si comparamos los censos 2007 y 2018 encontramos un aumento en la proporción de docentes efectivos, de 42 a 46 por ciento. Es posible también constatar un proceso de relativo envejecimiento de los docentes de educación secundaria según tramos de edad, que podría vincularse con una caída en la elección de la carrera docente como primera opción profesional.

Respecto a la formación profesional docente, los datos de los últimos censos muestran un crecimiento significativo en la titulación

docente, que pasó de 31 por ciento en 1995, a 59 por ciento en 2007 y 70 por ciento en 2018. Este crecimiento se registró en todo el país, pero fue más pronunciado, en términos absolutos y relativos, en el interior. Del Censo 2018 se sabe también que de 37.5 por ciento de docentes que manifestaron haber cursado estudios de posgrado, 4.7 por ciento culminó maestrías (4.2 por ciento mujeres, 5.7 por ciento varones) y 2.5 por ciento culminó doctorados (1.9 por ciento mujeres, 3.1 por ciento varones). El porcentaje de docentes de secundaria (docencia directa) que declara tener formación de posgrado en educación fue de 16, según el Censo 2018.

En cuanto a trayectorias profesionales docentes mediadas por los años de experiencia y las etapas de la vida, un análisis del censo docente del año 2018 en Uruguay permite ubicar a los docentes en los estadios caracterizados por Huberman (1989). Si se toma como punto de partida el año de titulación de la carrera de profesor en educación media, se constata que más de la mitad de los docentes se encuentra en la fase de diversificación y replanteamiento. Esta etapa de la carrera docente implica una dimensión estructural o más objetiva (vinculada a trayectorias colectivas que son estructuradas administrativamente) pero también una dimensión más subjetiva y fenomenológica (cómo los docentes viven y construyen sus propias experiencias) (Bolívar, 1998). Según los datos del Censo 2018, 24 por ciento de los docentes se encontraba en un estadio novato de su carrera docente (6 años o menos de experiencia), 63 por ciento eran experimentados (entre 7 años y 25 años de experiencia), mientras 13 por ciento atravesaba los últimos estadios caracterizados por Huberman (más de 25 años de experiencia).

En las secciones siguientes volveremos sobre esta caracterización para dar cuenta de la diversidad de trayectorias docentes en términos etarios y ponderar cómo opera esta variable en su vínculo con la tecnología y su capacidad de adaptación y respuesta en un contexto de pandemia.

Tabla 2. Distribución de docentes de educación media en fases de Huberman

Grupos	Fases/temas	Años	Frecuencia	Porcentaje
Noveles	Entrada, titubeo	1 – 3	1,417	11
	Estabilización, consolidación	4 – 6	1,699	13
Experimentados	Diversificación, “activismo”, replanteamiento	7 – 25	7,968	63
Muy experimentados	Serenidad, distanciamiento, conservadurismo afectivo	26 – 35	1,307	10
	Ruptura	36 – 40	337	3
Total			12,728	100

Fuente: elaboración propia con base en el censo docente del año 2018 para los docentes con titulación de Enseñanza Media. Este grupo constituye 68 por ciento de la población total censada.

USO DE TECNOLOGÍAS INFORMÁTICAS: COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS DOCENTES URUGUAYOS PREVIO A LA PANDEMIA

En la presente sección analizamos el estado de situación de los docentes en relación a sus percepciones acerca de su formación y capacidades en el uso de las herramientas informáticas y digitales. Comenzaremos por ofrecer una radiografía de la cuestión previo a la pandemia a partir de la comparación de los datos de los censos de 2007 y 2018, y luego nos adentraremos en el impacto que tuvo la pandemia y algunos aspectos que quedaron en evidencia a la luz del pasaje de un modelo presencial a un modelo virtual en el 2020. Concluimos con algunas preguntas e interrogantes que quedarán planteadas.

Lo primero que cabe preguntarnos acerca de la formación docente en materia de tecnología y virtualidad en Uruguay es ¿qué sabíamos sobre las competencias digitales de los docentes de educación secundaria pública en la prepandemia? De acuerdo con un informe de CEPAL/UNESCO (2019) referido a la educación en pandemia en América Latina, cuando el profesorado cuenta con competencias en el uso de las TIC en su práctica profesional dispone de mejores elementos para impartir una educación de calidad y guiar a sus estudiantes en la apropiación de dichas competencias. A pesar de esto, las nuevas demandas en el contexto de pandemia encontraron a los docentes

con una insuficiencia notoria en la formación y recursos necesarios para afrontar los retos emergentes y demandaron al profesorado la utilización de plataformas y estrategias virtuales con las que no estaban familiarizados (Ceibal-UNESCO, 2020; Vaillant *et al.*, 2022).

La falta de formación de calidad en materia de tecnologías digitales ha sido una demanda docente histórica desde que se impulsó el Plan Ceibal en Uruguay (Rivoir y Lamschtein, 2012; Vaillant, 2013). Es importante destacar que, de acuerdo con el Censo 2018, de los profesores de ANEP que hicieron cursos con evaluación, 10.4 por ciento lo hizo en la temática “Uso de tecnologías de la información y comunicación”, aunque 62.4 por ciento considera que la formación en dicha temática es “muy importante”. En el Censo 2007, 12 por ciento de los docentes había realizado cursos con evaluación en el último año en dicha temática. Sin embargo, como expresa Mancebo, estos hallazgos deben tomarse con cautela ya que “con los datos disponibles no es posible evaluar con precisión la carga horaria de los cursos ni su calidad, pertinencia e impacto en el mejoramiento de la enseñanza” (Mancebo, 2011: 93).

En el Censo 2007 también se les consultó a los docentes de aula de la ANEP su autovaloración de dominio en el uso de la computadora por subsistema, de lo que se desprende que 26.5 por ciento de profesores de enseñanza media pública en Uruguay manifiesta no tener conocimientos de computación o contar con un manejo muy limitado (Tabla 3). Este

número disminuyó sensiblemente a 16 por ciento en 2018. Aunque el número de docentes que manifestó tener un amplio dominio se mantuvo estable (18-17 por ciento), el porcentaje de docentes que declaró tener un dominio aceptable de los programas básicos de uso cotidiano aumentó de 56 a 67 por ciento. Una posible explicación de este aumento puede deberse a que desde el inicio del Plan Ceibal se ofrecieron más de 28 mil inscripciones a

cursos de capacitación para docentes y, desde 2014, Uruguay integró la Red Global de Aprendizajes, que brinda cursos de formación docente e incentiva a éstos a explorar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que el plan impulsa en el sistema educativo (Rivera y Cobo, 2018). En relación con el acceso a dispositivos, según el Censo 2018, aproximadamente 1 de cada 4 docentes no tenía *notebook, laptop*, ni tampoco *tablet* en su casa.

Tabla 3. Docentes de secundaria según autovaloración de dominio en el uso de las computadoras

Autovaloración	2007	2018
Mucho (domina varios programas informáticos sin dificultad)	17.9% (2,922)	17.2% (3,774)
Bastante (tiene un manejo aceptable de los programas básicos o de uso cotidiano)	55.6% (9,076)	67.3% (14,785)
Casi nada (su manejo de computación es muy limitado)	22.4% (3,656)	14.8% (3,245)
Nada (no tiene conocimientos de computación)	4.1% (669)	0.7% (155)
Total	100% (16,323)	100% (21,959)

Nota: elaboración propia con base en datos del Censo 2007 para docentes de educación secundaria y la base de datos del Censo 2018.

Es importante destacar que existe cierta heterogeneidad entre los docentes respecto a su evaluación en esta materia. Como puede esperarse debido al impacto que la edad tiene en el dominio de herramientas informáticas y digitales, en el Censo 2018 los docentes más experimentados son los que se sienten más inseguros respecto a sus

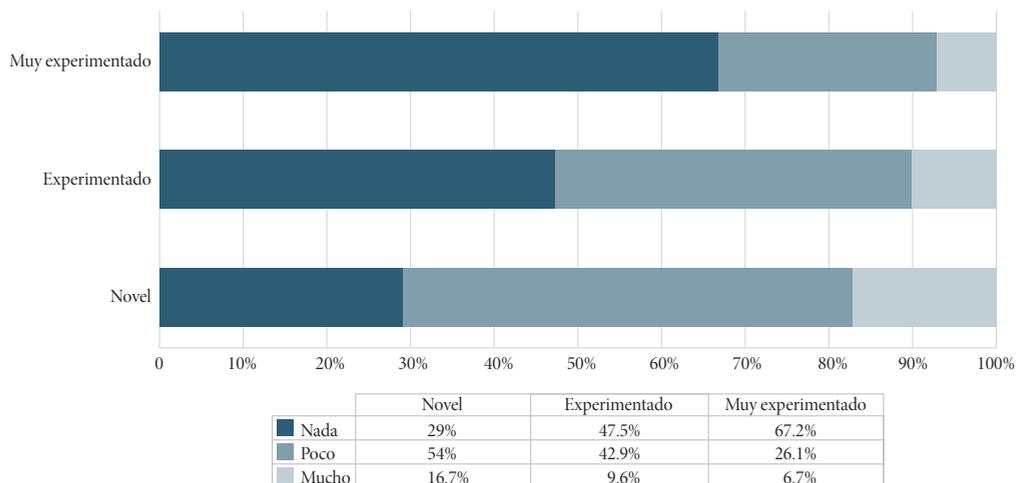
conocimientos informáticos (22 por ciento manifiesta que maneja nada o casi nada las herramientas informáticas). En contraposición, los noveles manifiestan tener un mayor dominio de varios programas sin dificultad. El porcentaje de docentes con menos de seis años de egreso de la carrera que manifiesta tener mucho conocimiento de informática

Tabla 5. Percepción sobre conocimiento de informática, por carrera docente

	Novel %	Experimentado %	Muy experimentado %
Mucho: domina varios programas sin dificultad	19.6	12.8	8.7
Bastante: tiene un manejo aceptable de los programas de uso cotidiano	70.2	71.5	69.2
Casi nada: su manejo es muy limitado	10.0	14.9	20.7
Nada: no tiene conocimientos de informática	0.2	0.8	1.4
Total	100 (3,116)	100 (7,968)	100 (1,644)

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. Aporte formación docente en TIC, según estadio de carrera docente



Fuente: elaboración propia.

es 10 por ciento mayor a aquéllos muy experimentados (Tabla 5).

Al ser consultados los docentes en el Censo 2018 sobre cuánto les aportó la formación inicial respecto a algunas dimensiones, sólo 14 por ciento de los profesores de enseñanza secundaria consideraron que le aportó mucho en la enseñanza-aprendizaje con TIC, mientras 44 por ciento respondió que le aportó poco y 42 por ciento nada (Censo 2018). Este porcentaje da cuenta del lugar marginal que, según la percepción de los docentes, tiene la formación en el uso de las TIC en la carrera de profesorado en la actualidad en Uruguay. En este sentido, en una investigación realizada por Rodríguez-Zidane *et al.* (2018) se evidencia un amplio acceso a las tecnologías digitales por parte de los estudiantes de formación docente de Uruguay, pero un escaso uso de éstas en los diferentes ámbitos de la formación inicial. Morales también evaluó como insuficiente el grado de competencia digital docente de estudiantes avanzados de formación inicial docente (Morales, 2019; 2022). Otros estudios en el ámbito internacional dan cuenta de que los docentes no aprecian las habilidades tecnológicas que adquieren en su formación inicial como significativas para sus prácticas (Ottenbreit-Leftwich *et al.*, 2012).

Sin embargo, también existe una diferencia significativa entre el estadio de la carrera docente y la percepción respecto al aporte de su formación en materia de enseñanza y aprendizaje con TIC. Como ilustra la Gráfica 1, mientras sólo 7 por ciento de los docentes muy experimentados (con más de 25 años desde su titulación) reportó sentir que su formación docente había aportado mucho a la enseñanza y el aprendizaje con TIC, ese número aumentó a 10 por ciento entre docentes experimentados (con más de 6 años desde su titulación, pero menos de 25) y a 17 por ciento entre los docentes más noveles (con menos de 6 años desde su titulación). En contraposición, el porcentaje de docentes que reportó que la formación no realizó ningún aporte en esta área disminuyó de 67 por ciento entre los muy experimentados, a 46 por ciento entre los experimentados y 29 por ciento entre los noveles.

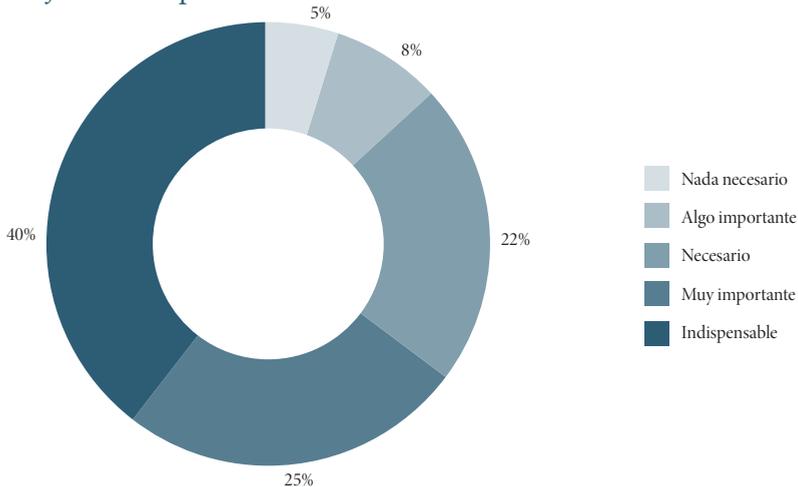
Estos datos podrían explicarse a través de la variación que han tenido los planes de formación docente (plan 2005 y plan 2008), dado que “se espera que las instituciones formadoras preparen a los futuros profesores para la incorporación de las tecnologías digitales en sus clases” (Tondeur *et al.*, 2018 cit. en Cabrera *et al.*, 2018). Sin embargo, contrariamente a la aspiración del nuevo plan, un estudio realizado

en Uruguay a partir de comparar ambos planes de estudio encuentra un retroceso entre el plan actual (2008) respecto al plan anterior. En el Plan 2008, Cabrera *et al.* (2018) perciben falta de un criterio común entre los diferentes profesados respecto al lugar que ocupan las tecnologías digitales, así como desconexión con las asignaturas específicas de la formación. Observan, asimismo, que en dicho plan son muy pocas las menciones que pueden interpretarse como un aporte al desarrollo de las competencias digitales docentes. En este sentido, es posible que el hallazgo tenga más que ver con la edad de los docentes y su familiarización con el uso de las herramientas informáticas y

digitales, que con un cambio significativo en los programas de formación docente.

Es interesante que la percepción que tienen los docentes sobre su escasa formación se contraponen a su visión respecto a la necesidad de dichas competencias para el desempeño de su función. Un 65 por ciento de los docentes de educación media que trabajan en el sector público consideran que la formación en el uso de las TIC como herramienta educativa sería indispensable o bastante indispensable; sin embargo, no deja de ser sugestivo que 13 por ciento de ellos y ellas lo estimaron poco o nada necesario (Gráfico 2).

Gráfico 2. Percepción sobre la necesidad de formación sobre TIC



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Censo de 2018 para el total de los docentes censados.

Aunque menos pronunciado, también es posible encontrar una mayor percepción de importancia respecto a esta competencia entre los docentes noveles que en los más experimentados.

Hasta aquí hemos caracterizado cómo encontró la pandemia a los docentes en materia de formación profesional sobre informática y herramientas digitales. En la siguiente sección presentaremos el impacto que tuvo la pandemia sobre la enseñanza y el aprendizaje virtual en secundaria pública en Uruguay y arrojamos luz, a partir de los datos de una encuesta elaborada por el INEED, sobre algunas características del sistema educativo que

quedaron en evidencia como consecuencia de este momento tan particular.

EL PASAJE A LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA Y LAS COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES

El pasaje a la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia puso en evidencia la importancia de las competencias digitales docentes. La infraestructura informática y la conectividad de Uruguay se consideran relativamente buenas en comparación con otros países de la región (CEPAL/UNESCO, 2019;

Ithurburu, 2019). La pandemia encontró a Uruguay con una infraestructura informática sólida, buena conectividad y una acotada brecha digital, resultado de la política del Plan Ceibal, una política universal de acceso a TIC implementada desde el 2007 (Rivoir y Lam-schtein, 2014). En marzo de 2020, en Uruguay las aulas de todos los subsistemas educativos se trasladaron a la plataforma CREA de Plan Ceibal, entorno virtual de aprendizaje que permitió a los docentes trabajar con sus alumnos a través de mensajes privados o grupales, foros de discusión y acceso a material de estudio, así como llevar a cabo clases sincrónicas mediante el sistema Conference, el registro de asistencia y la evaluación, todo ello de forma gratuita dado que el tiempo en CREA no consume datos móviles. No obstante, la pandemia dejó en evidencia algunas de las debilidades en la formación de las y los docentes, así como el impacto de los contextos de aprendizaje sobre las posibilidades de pasar a un modelo 100 por ciento virtual.

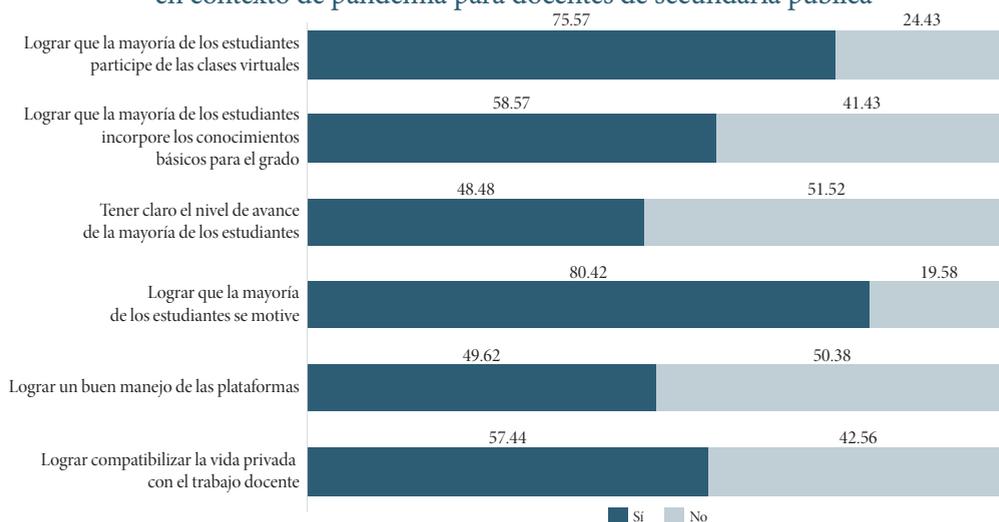
Cuando el gobierno dispuso el cierre de los liceos y decretó formas sincrónicas/diacrónicas de trabajo, cambiaron sustancialmente las condiciones del trabajo docente en cuanto a las dimensiones espacio-tiempo. Los indicadores de acceso a las plataformas educativas en el año 2020, presentes en el “Resumen de uso de plataformas 2020” (Plan Ceibal, 2020), muestran con claridad las dificultades de implementación de la educación virtual y/o híbrida en tiempos de pandemia. Una primera mirada muestra que 86 por ciento de docentes y estudiantes de inicial, primaria y educación media en Uruguay reportaron algún nivel de actividad (esto es, 607 mil 520 de 709 mil 692). Estos datos quedan fuertemente relativizados cuando se observa que, en el total de 186 días hábiles que tuvo el año lectivo 2020, la mitad de los estudiantes de ciclo básico ingresó a CREA 64 días, y la mitad de los estudiantes de bachillerato lo hizo sólo 46 días. Cabe mencionar que, a pesar de la edad de los estudiantes, el nivel de educación media-superior reportó

una proporción más baja de ingresos que el nivel media-básica (Plan Ceibal, 2020). Sumado a esto, la distribución geográfica del acceso a CREA muestra un país con heterogeneidades territoriales, con estudiantes en algunas regiones del país que ingresaron con mucha mayor frecuencia que otras (Plan Ceibal, 2020).

¿Qué sabemos entonces sobre cómo navegaron los profesores de centros públicos del país el pasaje obligatorio a la enseñanza remota de emergencia y las incertidumbres derivadas de ella, con las escasas herramientas que manifestaron tener de su formación de base? De acuerdo a un estudio realizado por el sindicato docente Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes), en 2021 un 42 por ciento de los docentes encuestados manifestó no contar con experiencia en el trabajo mediante plataformas educativas; vinculado a esto, 51 por ciento de los docentes percibió el grado de exigencia como “alto” o “muy alto”. De acuerdo con el mismo estudio, las pautas poco claras para el trabajo, la cantidad de horas dedicadas al mismo y la falta de experiencia con el uso de plataformas pudo repercutir negativamente en el estado de ánimo de los docentes, en su salud y en la calidad de su trabajo. El 47 por ciento de los docentes encuestados no contaba con dispositivo Ceibal y debía usar una *laptop* personal o celular para conectarse; destaca que la mitad de los encuestados debía compartir el dispositivo con alguien de su familia. El 21 por ciento de la población tuvo acceso a Internet mediante un contrato prepago o fijo limitado y 73 por ciento contó con telefonía fija ilimitada, lo que refleja que 3 de cada 4 docentes tuvieron acceso a Internet sin verse tan afectados en el sobre costo (Durquet, 2021).

Durante los últimos meses del primer año de pandemia (octubre-diciembre 2020), el INEEed llevó adelante una encuesta a docentes y directores de educación media de todo el país. En dicho estudio, 80 por ciento de los docentes encuestados afirmó poseer las tecnologías, recursos y conexión necesarios para

Gráfico 3. Percepción de dificultades en el proceso de enseñanza en contexto de pandemia para docentes de secundaria pública



Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuesta INEEEd, 2021.

adaptar sus prácticas docentes.⁴ Sin embargo, la investigación reveló dificultades en otros aspectos: si nos centramos en los docentes de enseñanza media que trabajan en el sector público (n=1330), las principales dificultades reportadas vinculadas a las clases virtuales estuvieron relacionadas con motivar y lograr la participación de los estudiantes (Gráfico 3). Aunque la mitad de los docentes dijo sentirse cómodo con el trabajo en las plataformas, 76 por ciento manifestó dificultades en lograr que la mayoría de sus estudiantes participaran en sus clases virtuales y 80 por ciento lograr que se motiven.

En cuanto a la implementación de la educación virtual durante la pandemia, es menester una mirada comparativa, ya que en algunos casos existieron diferencias sustanciales entre el sector público y el privado. Por ejemplo, la encuesta del INEEEd reveló que, mientras la mayoría de los docentes del sector privado logró que tres cuartas partes de sus estudiantes participaran en la propuesta virtual, en el

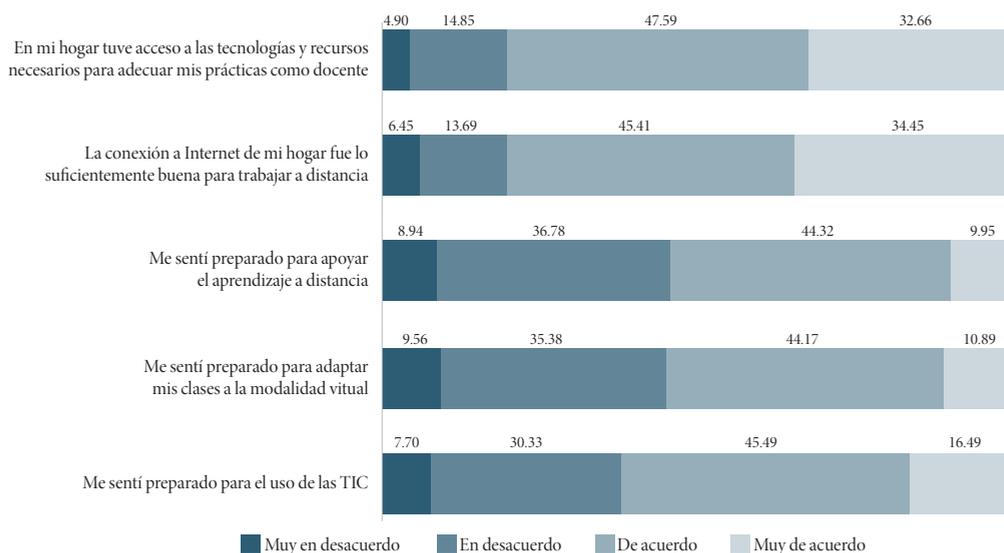
sector público esto sólo fue posible para un 8 por ciento. Se destaca, además, que uno de los retos que encontraron los docentes fue garantizar cierta continuidad educativa con sus estudiantes, sobre todo en los contextos socioeconómicos más críticos. La encuesta del INEEEd revela que aproximadamente 60 por ciento de los docentes de liceos públicos nunca realizó, o lo hizo pocas veces, algún encuentro con los estudiantes mediante una plataforma virtual,⁵ mientras que en el sector privado únicamente 10 por ciento manifestó no haber realizado algún encuentro o haberlo hecho sólo esporádicamente. Los hallazgos apoyan la idea de que la pandemia profundizó fuertemente la ya existente brecha socioeducativa en el país. Estos datos evidencian las enormes dificultades de los docentes de educación pública para enseñar en la virtualidad y, la otra cara de la moneda, las dificultades de los estudiantes para aprender sin presencialidad.

Aunque, como ya se dijo, la disponibilidad de recursos no parece haber sido un impedi-

⁴ Manifiestan que “la conexión a Internet de mi hogar fue lo suficientemente buena para trabajar a distancia; en mi hogar tuve acceso a las tecnologías y recursos necesarios para adecuar mis prácticas como docente”.

⁵ La pregunta es “Realicé encuentros con los estudiantes vía Zoom, Hangout, Conference u otras plataformas virtuales”. Un 30 por ciento indicó nunca, 31 por ciento pocas veces, 27 por ciento muchas veces y 12 por ciento siempre (INEEEd, 2020).

Gráfico 4. Percepción de los docentes sobre condiciones y formación



Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuesta INEE, 2021.

mento para la mayoría de los docentes, ya que la mayor parte manifestó contar con los recursos, la conexión y la tecnología necesarios para impartir sus clases, un amplio número no se sintió preparado para adaptar sus clases a la virtualidad ni para apoyar el aprendizaje a distancia (Gráfico 4): mientras que 62 por ciento de los docentes de enseñanza media del sector público manifestó sentirse preparado para el uso de las TIC, el número de docentes que manifestó sentirse preparados para adaptar sus clases a una modalidad virtual y para apoyar el aprendizaje a distancia fue menor, de 55 y 54 por ciento respectivamente. Esto va en concordancia con los hallazgos del Censo 2018, que había mostrado la percepción docente sobre su escasa formación durante los estadios iniciales de su carrera.

En el contexto de la emergencia sanitaria, el cuerpo docente en Uruguay parecería dividirse en dos: una mitad con una percepción negativa sobre su capacidad de adaptarse a la virtualidad y una mitad con una percepción positiva. Si se observan las posibles diferencias al interior de este grupo en función de los

años de experiencia docente, hay una mayor proporción de docentes en fase inicial de la carrera (con 4 años o menos de experiencia) que manifestaron sentirse preparados para el uso de TIC (65 por ciento en comparación con 58 por ciento),⁶ sin embargo, el estadio de la carrera no parece incidir en el grado de preparación para apoyar el aprendizaje a distancia o adaptar sus clases a modalidad virtual. Es decir, a pesar de contar con mayor preparación, las dificultades en la implementación práctica de una enseñanza remota fueron iguales para docentes noveles y más experimentados.

Cabe destacar que, a pesar de la escasa preparación y las deficiencias reportadas en materia de enseñanza virtual y a distancia, la mayoría de los docentes de enseñanza secundaria pública manifestó haber recibido apoyo de otros docentes para enfrentar las dificultades y desafíos de la educación a distancia, así como haberse beneficiado del trabajo colaborativo entre docentes promovido por el equipo directivo. En un reciente estudio basado en la consulta a directores de centros educativos de Uruguay, Argentina y Chile (Vaillant y Mancebo, 2022)

⁶ La encuesta del INEE ya viene con tramos de carrera establecidos. En este caso los noveles serían los que tienen cuatro años o menos de antigüedad en la docencia.

donde se indaga acerca de si en los centros educativos se trabaja colaborativamente en torno a las tecnologías digitales, y se desarrollan discusiones efectivas sobre esta temática, la mitad de los entrevistados uruguayos mostró una visión positiva, a diferencia de los otros dos países, cuya visión fue negativa. La colaboración parecería, entonces, haber sido un elemento clave de profesionalización en este escenario, que pudo servir como apoyo para el desempeño de su función ante la falta de recursos materiales y carencias en la formación.

Respecto al apoyo recibido por la institución y las autoridades de secundaria, los docentes reportaron haberse sentido apoyados por parte de los centros educativos en los que trabajaban, ya que fueron escuchados por la dirección y demás personal administrativo; pero respecto a “las instrucciones y las pautas para realizar el trabajo por parte de las autoridades del CES, manifiestan que recibieron pocas instrucciones y éstas, a su vez, fueron contradictorias” (Durquet, 2021: 58). Una sistematización de todas las resoluciones, circulares y comunicados del Consejo Directivo Central de ANEP a los liceos durante el periodo de la pandemia da cuenta de escasos lineamientos en material de acompañamiento educativo y pedagógico brindado por las autoridades durante el primer año de la pandemia; la gran mayoría de las resoluciones, circulares y comunicados corresponden al segundo año. Del relevamiento realizado se identificaron únicamente dos resoluciones del año 2020, el primero del mes de mayo, vinculado a un protocolo de protección de funcionarios; y el segundo del mes de agosto, sobre un protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos en el marco de la pandemia COVID-19. Esto se debió a que durante los primeros meses de la pandemia las autoridades educativas quedaron relegadas, como en otras partes, a un segundo plano en relación con los lineamientos recibidos por parte del Ministerio de Salud Pública y el Poder Ejecutivo, que decretó emergencia

sanitaria. Un análisis del contenido de 19 documentos enviados a los liceos permite ver que 6 de ellos estuvieron vinculados a aspectos sanitarios y epidemiológicos (protocolos sanitarios, disposiciones, actualizaciones), 5 a cómo organizar el tiempo pedagógico y aspectos logísticos de la vida escolar, 3 refirieron a periodos de examen, 3 estuvieron destinados a brindar algún tipo de apoyo pedagógico (sobre aspectos sustantivos del proceso de enseñanza/aprendizaje y/o la evaluación), 1 estuvo vinculado a la suspensión de clases por motivo del aumento de casos de COVID-19 y 1 versó sobre aspectos meramente administrativos. En términos generales, es posible ver un flujo importante de documentos del segundo año de pandemia que acompañaron las marchas y contramarchas de la evolución de la misma, con difusión de protocolos, agregados y enmiendas que se fueron procesando como resultado de las condiciones. A lo largo de las comunicaciones se puede ver un intento por ofrecer fundamentación acerca de las diversas medidas y resoluciones en evidencia científica y en las recomendaciones sanitarias de las autoridades competentes en la materia. Aunque a lo largo de todos los comunicados se instó a garantizar el acompañamiento de los estudiantes, e inclusive en un comunicado se destaca la “obligatoriedad de mantener el vínculo con sus alumnos”, en ningún momento se pidió a los directores que controlaran la presencia de las y los docentes en la plataforma CREA. Por otro lado, hay referencias en varios documentos a la necesidad de “atender a estudiantes en situación de vulnerabilidad”, pero no existieron pautas ni lineamientos claros sobre cómo realizar dicha labor ni mención a recursos o apoyos existentes para ello.

DISCUSIÓN: ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN ESCENARIOS DE PANDEMIA

El presente artículo ha procurado brindar una radiografía de la educación pública en la enseñanza secundaria uruguaya en materia de

desarrollo de competencias digitales docentes antes de la pandemia y la percepción de los docentes sobre su grado de preparación para afrontar los retos que la misma trajo aparejados. La pandemia encontró a un Uruguay con un plantel docente relativamente envejecido, pero con amplio acceso a recursos tecnológicos y digitales como consecuencia de la exitosa implementación del Plan Ceibal. El caso uruguayo es, en este sentido, paradójico: a pesar de ser un país que en el momento de la pandemia contaba ya con un programa nacional de acceso a computadoras portátiles sumado a Internet, así como diversidad de plataformas y recursos digitales gratuitos —todo lo cual constituía un verdadero referente a nivel regional— existieron dificultades importantes a la hora de pasar a una enseñanza remota de emergencia. Esto da cuenta de la brecha existente entre la universalización y el acceso a tecnologías digitales, por un lado, y el uso con sentido pedagógico por el otro, en línea con lo que han reportado investigaciones recientes sobre la temática (Vaillant *et al.*, 2022; Rodríguez-Zidán *et al.*, 2017; Caramés, 2019). Queda abierta la interrogante acerca de qué ocurrió una vez concluida la pandemia en relación con la incorporación de los aprendizajes a sus prácticas cotidianas. Sería importante complementar las cifras que tenemos con testimonios y relatos de los docentes y estudiantes acerca de cómo se vivió este momento de gran incertidumbre y qué repercusión tuvo sobre sus percepciones y prácticas posteriores.

La pandemia no hizo más que acrecentar brechas preexistentes en la educación uruguaya, vinculadas a diferencias entre el sector privado y público, a la vez que visibilizar la gran diversidad inherente a la enseñanza pública en relación con el contexto socioeconómico en que se encuentra la institución educativa. Por otro lado, los datos dan cuenta del impacto de la trayectoria profesional docente sobre el grado de preparación en material digital y tecnológica. Los docentes que manifestaron

tener nada o casi nada de manejo informático fueron el doble entre los docentes experimentados (con más de 25 años de experiencia) que los noveles (6 años o menos). Aunque la gran mayoría de los docentes consideraron el manejo de las TIC como algo indispensable para su quehacer profesional, 42 por ciento manifestó no haber recibido nada de formación y sólo 10 por ciento realizó cursos sobre dicha temática en 2018. Un análisis exhaustivo de las ordenanzas y los decretos de las autoridades educativas dan cuenta de la ausencia —durante el primer año de pandemia— del apoyo y lineamientos sobre aspectos sustanciales vinculados a la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación. Interesantemente, lejos de generar un efecto negativo, este vacío parece haber abierto espacios de cooperación y trabajo colaborativo entre los equipos docentes, y entre éstos y las direcciones. Al igual que en otros ámbitos, las medidas sanitarias se colocaron por encima de las consideraciones más pedagógicas; sin embargo, los docentes manifestaron sentirse apoyados por sus pares, de manera que el desarrollo de comunidades de aprendizaje y de trabajo colaborativo constituyó un emergente interesante que amerita mayor profundización. El vacío relativo de los lineamientos educativos permitió, en un contexto de acceso y disponibilidad de plataformas digitales, la emergencia de espacios de cooperación.

Dentro de la literatura regional, el impacto de las trayectorias docentes ha sido escasamente explorado en relación con el uso de tecnologías en el aula y la cultura digital. Los hallazgos de esta revisión dan cuenta de aspectos relevantes en torno a la preparación de los docentes de enseñanza media para un uso pedagógico de las tecnologías en el aula. Los docentes que se sienten más inseguros respecto al uso de las TIC son los que tienen más años de experiencia. Para el caso uruguayo esto es especialmente relevante, ya que los docentes experimentados son los que concentran más cantidad de horas y grupos en la totalidad del sistema.

Hay un saber docente que se construye en la práctica, por lo que no deja de ser sugestivo que los docentes que manifiestan sentirse más seguros con el uso de las TIC sean precisamente aquellos con menos formación y años de experiencia; sin embargo, el conocimiento en el uso de las TIC no necesariamente garantiza una mejor preparación para dar clases a distancia o en modalidad virtual. Esta dificultad fue compartida por profesores noveles y experimentados. Estos hallazgos están mediados, a su vez, por variables geográficas (los informes del Plan Ceibal, 2020, dan cuenta de mayores dificultades en el uso de plataformas al norte del país) y por las características y posibilidades de acceso de los propios estudiantes. Como vimos, aunque la gran mayoría de los docentes afirmó poseer tecnologías y recursos necesarios para sus prácticas de enseñanza, la misma proporción de docentes reportó dificultades para lograr que sus estudiantes se motiven y participen de las actividades.

Cabe recordar que este artículo se enfoca en la educación media del sector público; sin embargo, sabemos que las diferencias entre el sector público y el privado fueron significativas, al igual que entre zonas urbanas y rurales. Sería importante, en futuras investigaciones, comparar los hallazgos aquí analizados con los de otros contextos educativos, desagregando los datos en función de variables demográficas de los docentes.

Una vez finalizada la emergencia sanitaria surge la pregunta de si los docentes han desarrollado habilidades digitales y en qué medida estos aprendizajes se han transferido al escenario de la enseñanza presencial. Cabe

preguntarse, además, si la formación docente será capaz de satisfacer las nuevas necesidades, especialmente en términos de habilidades digitales. El Consejo de Formación en Educación, en el marco de la transformación curricular promovida por las autoridades de la ANEP, presentó en diciembre de 2022 un documento titulado “Marco curricular de la formación de grado de los educadores”, con una propuesta de reforma educativa para la formación docente inicial en el país. Si bien se enfatiza la importancia de combinar presencialidad y virtualidad, la formación en tecnología y su uso pedagógico, en este último punto no parece haber innovación alguna respecto al marco anterior. Hay preguntas que surgen en relación con la capacidad relativa de las instituciones para aprovechar los aprendizajes de la pandemia y proponer políticas de reforma educativas innovadoras y creativas a partir de ello. En particular, parece necesario poner el foco en políticas que permitan desarrollar la cultura digital en los centros educativos, con una mirada orgánica y sistémica que promueva transformaciones en las valoraciones y los usos de la tecnología en el aula, más allá del acceso.

Es de suponer que, en un escenario pospandemia, las plataformas virtuales, los recursos digitales y las competencias digitales docentes ocupan una posición destacada, por lo que corresponde preguntarnos hoy en qué medida los docentes han transferido al contexto presencial los aprendizajes adquiridos en tiempos de enseñanza virtual, y si el contacto acelerado con la tecnología ha implicado un cambio cualitativo en su enfoque pedagógico o si ha venido a jugar un mero rol sustitutivo.

REFERENCIAS

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2007), *Censo Nacional Docente*, en: <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/contenido/2008dic-%20censo%20nacional%20docente%20-%20anep%202007.pdf> (consulta: 29 de mayo de 2022).

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2011), “Evaluación del Plan Ceibal 2010. Documento resumen”, en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/informe%20de%20evaluacion%20del%20plan%20ceibal%202010%20-%20docume> (consulta: 29 de mayo de 2022).

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2019), *Censo nacional docente 2018. Informe de resultados*, en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2019/Noticias/diciembre/191216/COMPILACION%CC> (consulta: 29 de mayo de 2022).
- AREA, Manuel y Amador Guarro (2012), “La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente”, *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 35, núm. monográfico, pp. 46-74. DOI: <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- BIRGIN, Alejandra (2020), “Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente”, en Inés Dussel (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, Buenos Aires, FLACSO, pp. 189-200.
- BOLÍVAR Botía, Antonio (1998), “Tiempo y contexto del discurso curricular en España”, *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 2, núm. 2, pp. 1-23, en: <http://hdl.handle.net/10481/23161>
- CABRERA, Claudia, Ana Cabrera, Silvia Carámbula, Adriana Pérez y Marcela Pérez (2018), “Tecnologías digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 2, pp. 13-32.
- CARAMÉS, Iris (2019), “El uso didáctico y disciplinar de las tecnologías en la formación inicial de profesores”, *Didácticas Específicas*, vol. 20, pp. 93-117, en: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/351/CaramesBeltran%2cI.Us.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (consulta: 10 de junio de 2022).
- CEPAL/UNESCO (2019), *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Santiago de Chile, CEPAL/UNESCO.
- DAY, Christopher (1999), *Developing Teachers. The challenges of lifelong learning*, Londres, Falmer Press, en: <https://eric.ed.gov/?id=ED434878> (consulta: 25 de mayo de 2022).
- DÍAZ Barriga, Frida (2019), “TIC y competencias docentes del siglo XXI”, en Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI/Fundación Santillana, pp. 139-154.
- DUSSEL, Inés (2012), “La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época”, en Alejandra Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós, pp. 205-232.
- DUSSEL, Inés (2020), “La formación docente y los desafíos de la pandemia”, *Revista Científica EFLDGED*, vol. 6, núm. 10, pp. 11-25.
- DURQUET, María, Paula Echeverría, Gabriel Geninazzi y Rafael Urriza (2021), *Labor docente en situación de cuarentena*, Montevideo, Sujetos Editores/FENAPES-Filial Colonia.
- Gobierno de Uruguay-Plan Ceibal (2020), “Uso de plataformas educativas”, Informe Ceibal, en: <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/datos-de-conexion-plataformas-en-primaria> (consulta: 1 de junio de 2022).
- HUBERMAN, Michael (1989), “Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión”, *Revista Curriculum*, vol. 41, núm. 2, pp. 139-159.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2020), *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*, Montevideo, INEED.
- ITHURBURU, Virginia (2019), *Políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina (2013-2018)*, Buenos Aires, IPE.
- LAMSCHEIN, Susana (2018), *Tecnologías digitales y aprendizajes visibles: habilidades asociadas al uso de las tecnologías digitales en los estudiantes de la educación secundaria pública de Montevideo*, Montevideo, Fundación Ceibal, en: <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/289> (consulta: 7 de junio de 2022).
- MANCEBO, María Ester (2011), “Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del siglo XXI: un modelo para armar”, en Lilián Celiberti (ed.), *Puede y debe rendir más*, Montevideo, Cotidiano Mujer/ONU Mujeres, pp. 79-120.
- MORALES, María Julia (2019), *La incorporación de la competencia digital docente en estudiantes y docentes de formación inicial docente en Uruguay*, Tesis Doctoral, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/667661#page=1> (consulta: 7 de junio de 2022).
- MORALES, María Julia (2022), “La competencia digital en la enseñanza mediada por tecnología. Una primera reflexión pospandemia”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 35, núm. 51, pp. 33-62.
- OTTENBREIT-Leftwich, Anne, Thomas Brush, Jesse Strycker, Susie Gronseth, Tiffany Roman, Serdar Abaci, Peter van Leusen, Sungwon Shin, Wylie Easterling y Jonathan Plucker (2012), “Preparation versus Practice: How do teacher education programs and practicing teachers align in their use of technology to support teaching and learning?”, *Computers & Education*, vol. 59, núm. 2, pp. 399-411. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.01.014>
- RIVERA-Vargas, Pablo y Cristóbal Cobo (2018), “Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación”, en Pablo Rivera-Vargas, Judith Muñoz-Saavedra, Rommy Morales Olivares y Stefanie Butendieck-Hijerra (eds.), *Políticas públicas para la equidad social*, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile/Universidad de Barcelona, pp. 13-29.

- RIVOIR, Ana y Susana Lamschtein (2012), *Plan Ceibal, un caso de usos de las tecnologías de información y de las comunicaciones en la educación para la inclusión social*, Comisión Europea, Documentos de proyección e investigación, en: <https://hdl.handle.net/11362/35386>
- RIVOIR, Ana Laura y Susana Lamschtein (2014), “Brecha digital e inclusión social; contribuciones y dilemas de las políticas 1 a 1. El caso del Ceibal en Uruguay”, *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, núm. 87, pp. 1-29.
- RODRÍGUEZ Zidán, Eduardo, Carlos Marcelo, Gabriela Bernasconi, Carmen Yot, Fabián Téliz y Silvia Umpiérrez (2017), *Educadores en la era digital. Aprender a enseñar con tecnologías en la formación inicial de profesores de educación media en Uruguay*, Montevideo, Fundación Ceibal, en: <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/222?mode=full> (consulta: 10 de junio de 2022).
- RODRÍGUEZ Zidán, Eduardo, Carlos Marcelo, Carmen Yot, Juan Pablo Zorrilla y Claudia Cabrera (2018), “Determinantes y usabilidad de los ordenadores portátiles en la formación inicial de profesorado en Uruguay”, documento de trabajo WP04-05/18, Montevideo, Universidad ORT Uruguay-Instituto de Educación, en: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2858> (consulta: 13 de marzo de 2023).
- SNYDER, Kristen M. (2007), “The Digital Culture and Peda-Socio Transformation”, *Media, Technology and Lifelong Learning*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-15.
- VAILLANT, Denise (2012), “Re-pensando la formación docente en escenarios de tecnologías y conectividad”, en *El modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje*, Montevideo, ANEP-Centro Ceibal.
- VAILLANT, Denise (2013), *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Uruguay*, Buenos Aires, UNICEF-Programa TIC y Educación Básica.
- VAILLANT, Denise (2016), “Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente”, *Revista Docencia*, núm. 60, pp. 5-13.
- VAILLANT, Denise y Carlos Marcelo (2015), *El ABC y D de la formación docente*, Madrid, Narcea.
- VAILLANT, Denise y María Ester Mancebo (2022), “Enseñar con tecnologías digitales. La mirada de los directores escolares de Argentina, Chile y Uruguay”, *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 131-143.
- VAILLANT, Denise, Eduardo Rodríguez-Zidán y Mariela Questa-Tortero (2022), “Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: el caso de Uruguay”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-21.

Cartografía social comparada de las narrativas socioeducativas emergentes de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE en contexto de pandemia

NICOLÁS PONCE-DÍAZ* | MARÍA JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE**
JOSÉ BELTRÁN-LLAVADOR***

Este artículo busca explicar, en perspectiva comparada y sincrónica, los marcos de acción y reflexión bajo los cuales tres organismos internacionales abordaron las políticas educativas emanadas de la Agenda 2030 mediante el análisis de sus informes durante el 2020. Desde un enfoque metodológico, se utiliza el análisis de contenido y la cartografía social para analizar el campo discursivo de los tres organismos seleccionados, con el fin de revelar tendencias y posibles escenarios para la educación poscrisis. En consecuencia, mientras la OCDE y el Banco Mundial plantean el futuro de la educación bajo la lógica de tiempo lineal, es decir, en dirección hacia el progreso y crecimiento económico, donde la tecnología se erige como la herramienta articuladora y productora de hegemonía, la UNESCO lo hace desde la no linealidad (multitemporalidad) al configurar escenarios plurales para pensar, desde lo educativo, nuevas formas de humanidad.

This article seeks to explain, in a comparative and synchronous perspective, the frameworks of action and reflection under which three international organizations addressed the educational policies emanating from the 2030 Agenda through the analysis of their reports during 2020. From a methodological approach, content analysis and social mapping are used to analyze the discursive field of the three selected organisms, in order to reveal trends and possible scenarios for post-crisis education. Consequently, while the OECD and the World Bank are considering the future of education under the linear logic of time, that is, in the direction of economic progress and growth, where technology stands as the articulating and producing tool of hegemony, UNESCO does so from the point of view of non-linearity (multi-temporality) by setting plural scenarios to think, from the educational point of view, new forms of humanity.

Palabras clave

Educación
COVID-19
Organismos internacionales
Cartografía social
Educación comparada

Keywords

Education
COVID-19
International organizations
Social mapping
Comparative education

Recepción: 4 octubre de 2022 | Aceptación: 2 de junio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61115>

- * Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Antofagasta (Chile). Magíster en Psicología Educacional. Líneas de investigación: formación inicial docente; educación e inclusión; prácticas y políticas educativas. Publicación reciente: (2021, en coautoría con N. Rivero-Diegues), "Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 20, núm. 43, art. 43. CE: nicolas.ponce@uantof.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0670-9590>
- ** Profesora titular de universidad de la Universidad de Valencia (España). Líneas de investigación: educación comparada; educación internacional; cooperación al desarrollo; educación y metodologías de innovación docente. Publicación reciente: (2023, en coautoría con G.R. Panu), "Comparando la igualdad de género en Colombia: índice de participación equitativa de género", *Revista Colombiana de Educación*, vol. 88, pp. 370-395. DOI: <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>. CE: m.jesus.martinez@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6777-3399>
- *** Profesor titular de universidad de la Universidad de Valencia (España). Líneas de investigación: sociología de la educación; educación a lo largo de la vida; innovación educativa; teoría sociológica. Publicación reciente: (2023), "A Praxis of Hope: Lessons from the 'untested feasibility' for twenty-first century education", *Globalisation, Societies and Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209520>. CE: jose.beltran@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1065-3032>

INTRODUCCIÓN

A fines del año 2019 una nueva pandemia, esta vez bajo el denominado COVID-19, azotó a la humanidad y de un modo imprevisible cambió nuestras formas de vida (Agamben, 2020; Han, 2020).

Una de las áreas afectadas —la más decisiva por su conexión con otras áreas del desarrollo— ha sido la educativa. El cierre de las instituciones educativas como primera medida sanitaria recomendada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para hacer frente a la pandemia obligó a trasladar el proceso educativo del espacio público al espacio virtual de los hogares de millones de niños y niñas (Cabrera, 2020; Tarabini, 2020). Dicha medida, a escala global, ha puesto en evidencia la brecha que separa al estudiantado en función de sus capitales culturales y económicos, pues quienes gozan de padres y madres con altos niveles educativos y una adecuada situación económica han transitado de mejor manera en el espacio educativo virtual (Feito, 2020).

Ante el complejo panorama que enfrenta la educación, organismos internacionales (OI) como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) han movilizado una serie de recursos cognitivo-culturales para producir, difundir y transferir conocimiento científico que permita hacer frente a la crisis provocada por la COVID-19. Cabe destacar que estos OI no sólo se constituyen como actores relevantes y de influencia en la formulación de políticas educativas, sino también como proveedores de conocimiento global y agentes de modernización reflexiva mediante la creación de esferas públicas globales (Beech, 2009; Moutsios, 2009). En este sentido, dichas organizaciones —por su aceptabilidad sociopolítica, reputación y estatus— son leídas como actores con agencia que proporcionan modelos científicos y estandarizados para el adecuado

desarrollo del comportamiento humano a escala mundial (Zapp, 2020).

El presente artículo tiene como objetivo explicar, desde un enfoque de educación comparada crítica, los marcos de acción y reflexión bajo los cuales la UNESCO, la OCDE y el BM fueron abordando las políticas educativas bajo el marco de la Agenda 2030 a través de sus distintos informes emanados durante el año 2020. Desde dicho enfoque, tal y como lo señala Nóvoa (2000: 106), se busca “pasar del análisis de los hechos al análisis del sentido de los hechos”.

En esta línea, la investigación está encaminada, en perspectiva sincrónica, a detectar tanto isomorfismos (Zapp y Ramírez, 2019) como puntos de disensión presentes en las lógicas discursivas que emergieron en el contexto de la crisis sanitaria y al amparo de las diversas iniciativas de cooperación y colaboración, como son la Coalición Mundial para la Educación COVID-19 y la comisión internacional “Los futuros de la educación”. Para ello, se utilizará la cartografía social como técnica heurística, en cuanto herramienta de análisis (Liebman y Paulston, 1994; Martínez-Usarralde, 2021) que permitirá analizar el campo discursivo (Gorostiaga, 2017) de los tres OI, cuyas divergencias ideológicas son evidentes, y así revelar tendencias y posibles escenarios para la educación poscrisis.

En relación al punto anterior, resulta necesario señalar que, si bien las plataformas de colaboración o “alianzas”, aceleradas e intensificadas por la crisis, han buscado dar respuesta a una serie de problemáticas derivadas de la pandemia, también son esbozadas como estrategias organizativas para influir en la política educativa post-COVID-19 mediante la construcción de significados compartidos que permitan transformar los intereses de los organismos que las integran (Edwards y Moschetti, 2021). Esta situación podría despertar ciertas tensiones y revelar posibles contradicciones, producto de la convergencia de OI ideológicamente diferentes y con distintas regiones epistémicas de desarrollo (Beltrán-Llavador, 2010).

Bajo estas consideraciones, el presente documento se articula en cuatro apartados: en el primero se desarrolla el contexto de la crisis y se resaltan algunos elementos que permiten poner en evidencia la fractura ocasionada por la COVID-19 en el ámbito educativo; en el segundo, se despliega la estructura metodológica que orienta el objetivo de la investigación, junto a las técnicas y herramientas de análisis utilizados; lo anterior permite, en un tercer apartado, dar a conocer los principales resultados, mediante la exploración descriptivo-discursiva de la narrativa de los tres OI. Y, por último, se resaltan las principales discusiones que se desprenden de la investigación, así como sus conclusiones.

COVID-19 Y EDUCACIÓN: LA COMPLEJIDAD DE LA PANDEMIA

La crisis pandémica provocada por la COVID-19 ha revelado una serie de grietas generadas por un modelo de desarrollo en el que la exacerbación de las individualidades y la rentabilidad económica, entre otros, han impedido centrar la atención en la globalización de las solidaridades y el bien común (Ibáñez, 2020). El contexto se ha tornado complejo: ha obligado a los distintos gobiernos a tomar decisiones que moldearán el mundo, no sólo en el ámbito sanitario, sino también en las esferas económica, política, ambiental, cultural y educativa (Banco Mundial, 2022; Hariri, 2020; CEPAL/UNESCO, 2020; OCDE, 2022a, 2022b; UNESCO-IESALC, 2022; UNESCO, 2020a).

Según cifras de la UNESCO (2020b), más de 90 por ciento de la población escolar se vio afectada por el cierre de las instituciones educativas como estrategia para mitigar la propagación del virus. Esta situación no sólo ha provocado una pérdida de los aprendizajes y una mayor inequidad, sino también un aumento en los índices de abandono o deserción estudiantil (Banco Mundial, 2020a). Por otra parte, el despliegue masivo de las tecnologías

de la información y comunicación (TIC), como herramientas de mitigación del contagio, ha puesto en evidencia la desigual distribución del acceso de la población a esta red y las enormes brechas existentes en el desarrollo de las competencias digitales en docentes, estudiantes, padres y madres, lo que dificulta y limita el éxito del aprendizaje a distancia en contextos de crisis o desastres (Portillo *et al.*, 2020).

En este escenario de incertidumbre y de aumento de las desigualdades educativas, distintas organizaciones nacionales e internacionales han materializado diversas iniciativas para las transformaciones que requiere, hoy, la educación. Una de ellas ha sido el desarrollo de publicaciones e informes que buscan, por un lado, analizar los efectos e impactos a corto, mediano y largo plazo provocados por la COVID-19 y sus consecuencias en las distintas áreas del desarrollo (cultural, ambiental, social y económico) y, por otro, fomentar la reflexión respecto de los aprendizajes adquiridos en periodos de pandemia, lo que permitirá, desde la prevención, hacer frente a futuras emergencias. En este sentido, los informes de las distintas organizaciones emanados durante el año 2020 buscan poner de relieve la importancia que tiene la educación en el despliegue de la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como disponer de un marco de acción y reflexión que permita mitigar los efectos de la crisis en el ODS-4 a fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todas las personas.

Otra de las iniciativas ha sido la configuración de alianzas y espacios de colaboración y participación, como son el proyecto “Los futuros de la educación” y la “Coalición Mundial para la Educación COVID-19” que, sin duda alguna, marcarán el trayecto de las políticas y prácticas educativas ante el cumplimiento de la Agenda 2030 y los ODS y reforzarán, de esta manera, el régimen global de gobernanza educativa (Tikly, 2017). Este tipo de alianzas público-privadas, como es el caso de la

Coalición,¹ muestra una ambivalencia que no pasa desapercibida. Por un lado, no es sino reflejo de nuevas formas de cooperación y colaboración que permitirán, al sistema educativo en su conjunto, enfrentar el proceso de recuperación poscrisis y, de esta manera, forzar la reflexión respecto del papel que debe de tener la tecnología digital en el futuro de la educación (D'Orville, 2020). Pero, por otro, ofrece nuevas formas de producción de capital que vienen expandiéndose con ímpetu desde la crisis capitalista del 2008, que Lazarrato (2015) califica de neoliberal. En este sentido, la paralización del proceso de enseñanza-aprendizaje producto de las medidas de confinamiento expansivas y obligatorias podría abrir una ventana para que las grandes corporaciones del capitalismo digital como Google, Facebook y Microsoft, en alianza con fundaciones filantrópicas y bajo el amparo de la UNESCO, participen activamente en la organización de la política educativa global por medio del desarrollo de plataformas de educación digitalizada (Díez-Gutiérrez, 2022; Saura, 2020).

Como se observa, los desafíos que plantea la crisis en materia educativa son ingentes y requieren del esfuerzo no sólo de los distintos gobiernos, sino también de la colaboración de organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y OI que permitan, por un lado, avanzar en el cumplimiento del ODS-4 y, por otro, volver a conectar con la visión humanista de la educación y el bien común como principios fundamentales para la construcción de sociedades más justas, solidarias, inclusivas y sostenibles (De Alba, 2020; Cho y Mosselson, 2017; Gual, 2019; Torres, 2014).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación, en coherencia con el posicionamiento epistemológico de la educación comparada crítica descrito al inicio del texto, es de tipo

cuantitativo. Desde el prisma que ofrece la perspectiva comparada (Egido y Martínez-Usarralde, 2019) se intenta analizar e interpretar los marcos de acción y reflexión bajo los cuales los tres organismos internacionales seleccionados abordaron las políticas educativas emanadas de la Agenda 2030 de enero a diciembre del 2020. En cuanto a los criterios que permitieron seleccionar a los tres OI como objetos de análisis, podemos nombrar los siguientes: por su alcance mundial, por ser actores relevantes en la toma de decisiones en materia de política educativa, por tener objetivos específicos con efectos performativos en el ámbito educativo y por desarrollar narrativas propias, que en ocasiones reflejan visiones hegemónicas en tensión o en disputa.

A fin de lograr el cumplimiento del objetivo de la investigación, la estructura metodológica se organizó en tres partes: en la primera, se seleccionaron los informes producidos por los tres organismos internacionales durante el año 2020, desde enero a diciembre. Para ello se utilizaron distintas bases de datos alojadas en las páginas oficiales: UNESCO Library, OCDE Library y World Bank Publications. Como criterio de búsqueda se utilizaron los términos “COVID-19” y “Educación”, en inglés y español, lo que permitió seleccionar un total de 21 informes, de los cuales ocho corresponden a la UNESCO, siete a la OCDE y seis al BM. En este punto, cabe destacar que, más allá de los informes técnicos, boletines y notas temáticas que cada uno de los organismos publicó de manera permanente en sus plataformas oficiales, los informes seleccionados a criterio de los investigadores ofrecen, por su amplitud temática, marcos de interpretación de la realidad educativa que permitieron mantener el equilibrio del análisis entre “el rigor de la objetividad y la fecundidad de la subjetividad” (Bardin, 2002: 7), y así orientar el debate en torno al cumplimiento de la Agenda 2030 y los ODS post COVID-19.

¹ Para mayor información, ver: <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition> (consulta: 10 de enero de 2021).

En la segunda parte se llevó a cabo la interpretación y el análisis de los documentos, centrados en los argumentos y las distintas cosmovisiones que los caracterizan, lo que permitió establecer semejanzas, divergencias y relaciones en el abordaje de la crisis pandémica en materia educativa.

Finalmente, en una tercera parte se utilizó la cartografía social como técnica heurística empleada en las ciencias sociales y, por ende, en la educación. Su objetivo es trazar mapas sociales como herramientas de análisis que buscan “contribuir a la liberación del campo discursivo a través de la tarea de imaginar opciones” (Martínez-Usarralde, 2021: 63); a partir de estas herramientas se pretende comprender y graficar las distintas narrativas teóricas y metodológicas mediante las cuales la UNESCO, la OCDE y el BM abordaron la política educativa durante el año 2020, de cara al cumplimiento de la agenda 2030. Los mapas sociales utilizados en la cartografía social (Gorostiaga, 2017; Liebman y Paulston, 1994) permiten dilucidar la manera en que las identidades y la conexiones entre espacialidad y subjetividad de las distintas comunidades de intelectuales configuran el espacio educativo (Kirby, 1996). Sin embargo, es importante destacar que los mapas, en cuanto herramienta de análisis, deben estar abiertos de manera continua al cambio, es decir, al *remapping* (King, 1999), a la posibilidad de ampliar los límites de cada modelo en la búsqueda de nuevas identidades y rasgos.

Con todo, la cartografía social, en su alejamiento del post-positivismo y su cercanía metodológica al postmodernismo (Paulston, 2009), permite reinscribir y entender, de mejor manera, la comprensión irónica de la realidad (Paulston, 2000). Esto propicia la emergencia de momentos incómodos y caóticos, tanto para la persona lectora como para la investigadora (Silova y Auld, 2019), producto de su capacidad para enfrentar y desestabilizar supuestos asumidos, producidos por enfoques estrictamente prescriptivos (Andreotti *et al.*,

2016). El discurso se somete a solapamientos, fracturas, contradicciones y tensiones (Pashby, Da Costa *et al.*, 2020), como se tendrá oportunidad de comprobar a continuación.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación, en línea con la organización de la estructura metodológica, se disponen en dos tiempos o momentos: en el primero, y en atención a lo dispuesto por Bardin (2002), se lleva a cabo un análisis de contenido de los informes de la UNESCO, la OCDE y el BM (periodo 2020) con el propósito de establecer semejanzas y divergencias en el abordaje de la política educativa en contexto de pandemia; y en un segundo momento se elabora un mapa que permite obtener una visión conjunta del posicionamiento político, ideológico y epistemológico de los tres OI durante la pandemia. Lo anterior con la finalidad de cartografiar posibles escenarios futuros de transformación educativa.

Análisis de contenido de la OCDE

Para la OCDE, la crisis provocada por la pandemia se ha transformado en una oportunidad para bosquejar los pilares que darán estructura a la reforma de la política educativa pospandemia. En este sentido, la flexibilidad y adaptabilidad de los sistemas educativos ante la crisis difuminó la idea de estructura inamovible, lo que ha permitido delinear el proceso de transformación educativa (OCDE, 2020d).

Dicho proceso, erigido bajo los principios de calidad, equidad y bienestar busca, por un lado, dotar de mayor capacidad de resiliencia al sistema educativo y, de esta manera, garantizar el derecho a la educación; y, por otro, fomentar el desarrollo del capital humano necesario para las economías exitosas del siglo XXI (OCDE; 2020c; 2020d; 2020e). Mantener la lógica de que a mayor inversión en capital humano (educación y formación), mayor es el desarrollo económico podría nublar el debate, no sólo respecto del derecho a

la educación, sino también de los principios de calidad, equidad y bienestar característicos del discurso de la OCDE. Ciertamente, como sostiene Nussbaum (2010), una educación que promueve el desarrollo humano en tanto crecimiento económico no hace más que limitar los espacios para una reflexión sensible sobre las desigualdades sociales y distributivas.

Ahora bien, tal como se mencionó con anterioridad, tres son los principios bajo los cuales se bosqueja el proceso de transformación educativa: el primero de ellos es la calidad, que está orientada a la disminución de los obstáculos presentes en el proceso de aprendizaje del estudiantado, lo que permitiría cumplir con el nivel de competencias adecuado una vez que éstos finalicen los estudios; el segundo es el de equidad, que garantiza las mismas oportunidades de aprendizaje en aras de alcanzar el mismo nivel de competencias al final de su graduación; y el tercero es el de bienestar, que busca el resguardo de la comunidad educativa por medio del desarrollo de competencias socioemocionales que den soporte a la salud física y mental de sus integrantes (OCDE, 2020b; 2020d; 2020e; 2020f).

De la lectura atenta de los informes de la OCDE durante el 2020 se desprende la existencia de tres grandes áreas que orientan el proceso de transformación educativa, a saber:

- La primera está enfocada al fomento de la resiliencia y la capacidad de respuesta de los sistemas educativos para hacer frente a futuras crisis. Para ello, es necesario no sólo el desarrollo de mentalidades resilientes y nuevas formas de impartir la enseñanza en las que el aprendizaje virtual (la flexibilidad de las prácticas pedagógicas y la necesidad de desarrollar vínculos con las partes interesadas) cobra relevancia, sino también la oportunidad para que los sistemas educativos se conviertan en ecosistemas políticos que faciliten una mayor coherencia entre las

prioridades políticas, el contexto sistémico y los actores clave (OCDE, 2020c; 2020d). En este sentido, la OCDE busca no sólo desarrollar estudiantes que sean capaces de gestionar la incertidumbre por medio del bienestar emocional, la autoeficacia y el pensamiento crítico, sino también desplegar entornos de aprendizaje pertinente mediante la configuración de redes de colaboración con las partes interesadas que permita dar respuesta a los desafíos locales. Todo lo anterior, mediante el impulso de sistemas educativos flexibles, dinámicos, menos burocráticos, menos jerárquicos y estandarizados, capaces de funcionar en sincronía con las necesidades y demandas de cada estudiante.

- La segunda área que orienta el proceso de transformación educativa guarda relación con el desarrollo profesional docente, centrado en el despliegue de habilidades y competencias de innovación, digitalización de los aprendizajes, prácticas de evaluación, colaboración en red y enfoques de aprendizaje personalizados y flexibles. Para la OCDE, la integración de las tecnologías digitales en la experiencia pedagógica podría fortalecer la capacidad de recuperación y resiliencia de los docentes debido a que el desarrollo de competencias digitales generaría una mayor propensión a la toma de iniciativas y a la búsqueda de nuevas herramientas que les permitan adaptar el proceso de aprendizaje ante eventuales cambios en el sistema (OCDE, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; 2020f; 2020g).
- Una tercera área está orientada al diseño de estrategias que permitan disminuir, en los grupos más vulnerables, las brechas de aprendizaje generadas por la pandemia, en una suerte de combinación entre los componentes políticos

y las palancas para el desarrollo (OCDE, 2020a; 2020d; 2020f; 2020g). En este sentido, la vuelta al *statu quo* no es una opción; la doble tarea que implica la crisis exige no sólo recuperar el aprendizaje perdido y disminuir las desigualdades incrementadas por la pandemia, sino también impulsar una nueva normalidad educativa que permita a todos y todas prosperar, independientemente de sus circunstancias (OCDE, 2020d).

Ahora bien, así como se esbozan tres áreas que orientan el proceso de transformación educativa, tres también son las dimensiones que las atraviesan y que configuran el entramado que daría origen al diseño e implementación de la política educativa post-COVID-19. La primera de ellas tiene que ver con el *smart design* de la política, cuya visión de cambio debe abordarse con claridad y bajo acuerdo con las múltiples partes interesadas. En este punto, la elección de las herramientas y palancas políticas no sólo permitiría cumplir con los objetivos inmersos en el diseño de la visión educativa, sino también acceder a los recursos necesarios para materializar el cambio en la educación (OCDE, 2020e). Las denominadas *smart strategies* desplegadas en el diseño, implementación y evaluación de la política juegan, así, un rol fundamental en el proceso de transformación:

However, to transform schooling at scale, we need not just a vision of what is possible, but also Smart strategies that help make change... The reason why it is so hard to move school systems is that there is a much larger invisible part beneath the surface. This invisible part is about the interests, beliefs, motivations, and fears of the people who are involved in education, parents and teachers included... That is why educational leaders are rarely successful with reform unless they build a shared understanding and collective ownership for change, and unless they build capacity and create

the right policy climate, with accountability measures designed to encourage innovation, rather than compliance (OCDE, 2020d: 3).

Lo anterior es lo que Han (2020) denominaría *smart power*, o poder inteligente, ante el cual los espacios de dominación, entendidos como marcos que configuran las reformas, se manifiestan de forma sutil, flexible e inteligente. Es decir, a diferencia de la forma más inmediata y directa de dominación, que es la negación de la libertad (Foucault, 2012), el poder inteligente brilla por su positividad, en el sentido de que nos exige participar, compartir y comunicar nuestras opiniones para poder superar, así, posibles resistencias al cambio.

La segunda dimensión guarda relación con el compromiso inclusivo de las partes interesadas. En este punto, la OCDE no sólo aboga por robustecer los espacios que permitan mayor comunicación y participación con los *stakeholders*, sino también una mayor transparencia de las responsabilidades como fomento a la confianza entre los diferentes actores que participan en el diseño e implementación de la política (OCDE, 2020e). Esto último resulta de suma importancia ante la irrupción, sin precedentes, de las grandes empresas tecnológicas y fundaciones filantrópicas en el proceso de virtualización de los aprendizajes que ha empujado la emergencia de la COVID-19, lo que podría dar pie a la configuración de nuevas formas de gobernanza de capital que, de una u otra forma, dirijan el camino de la transformación educativa pospandemia (Saura, 2020; Williamson y Hogan, 2020).

Y, por último, la tercera dimensión tiene que ver con la configuración de un entorno propicio donde los aspectos endógenos del sistema educativo (estructura normativa, capacidades de los recursos humanos, entre otros) y los exógenos (demografía, contexto socioeconómico, tendencias internacionales, etc.) podrían convertirse en facilitadores u obstaculizadores, en su caso, del proceso de transformación educativa.

Bajo esta última lectura, la OCDE pone de relieve la importancia de la financiación de la educación en la configuración de escenarios propicios para el despliegue de procesos de transformación educativa. Según el informe “Education at a Glance” (OCDE, 2020a), se espera que la actividad económica mundial, producto de la crisis provocada por la COVID-19, disminuya en 6 por ciento, lo que podría afectar la disponibilidad de financiamiento público para la educación y pondría en riesgo los principios de calidad, equidad y bienestar bajo los cuales se orientaría la reforma educativa. Ante un contexto de austeridad financiera, y al no existir garantías de que los mercados proporcionen acceso equitativo a oportunidades educativas, la OCDE (2020a) considera necesario que los distintos países redoblen sus esfuerzos e inviertan, aún más, en educación, con el objetivo de garantizar que ésta no quede fuera del alcance de los grupos que más la necesitan.

Con todo, la OCDE, a través de los distintos informes emanados durante el 2020, va trazando el camino hacia un cambio educativo que, bajo los principios de calidad, bienestar y seguridad, transforme los sistemas educativos al dotarlos de una mayor resiliencia y capacidad de respuesta ante futuras crisis. Lo anterior vendría a consolidar los aspectos que, de alguna manera, dan soporte a la arquitectura ideológica de la organización y que fueron fuertemente embestidos por la crisis de la COVID-19, como son la economía del conocimiento, el capital humano, la empleabilidad y la productividad económica (OCDE, 2020d; 2020g).

Análisis de contenido del Banco Mundial

Al igual que para la OCDE, para el Banco Mundial (BM) la crisis de la COVID-19 se convierte en una oportunidad para transformar, a través de la planificación, el desarrollo de políticas y la innovación de los sistemas educativos. En este sentido, este OI busca, desde el diseño de políticas rápidas, la transformación del sistema educativo en uno más equitativo y resiliente (Banco Mundial, 2020b).

Ahora bien, esta mirada de progreso acelerado para la transformación del sistema educativo bajo los principios de justicia e inclusión, en el sentido de permitir a todos y todas tener éxito y participar del desarrollo de sus países, estaría orientado al desarrollo del capital humano, la competitividad y el progreso económico local y global. Con ello, se mantiene no sólo el ritmo de las estructuras económicas vigentes (Banco Mundial, 2020a; 2020b; 2020c), sino que aumenta la posibilidad de acelerar los ritmos políticos que permitirán, ante la urgencia que obliga la pandemia, digitalizar de modo disruptivo los sistemas educativos (Saura, 2020; 2021).

Pues bien, en la búsqueda de sistemas educativos más equitativos, eficientes y resilientes, en el sentido de “mejorar los modelos tradicionales de impartición de la educación y abordar las desigualdades de acceso y la calidad de las condiciones de aprendizaje fuera de la escuela” (Banco Mundial, 2020c: 20), el BM propone el desarrollo de políticas educativas en tres etapas, lo que permitirá, por un lado, compensar el tiempo de aprendizaje perdido tras la crisis de la COVID-19 y, de esta manera, evitar pérdidas permanentes en el capital humano; y, por otro, desarrollar sistemas educativos flexibles, capaces de aprovechar las distintas innovaciones tecnológicas originadas y fortalecidas durante la pandemia (Banco Mundial, 2020e). Esto abre una ventana de oportunidades a los grandes proveedores privados de la tecnología digital (Microsoft, Google o Apple, por nombrar algunos) para fomentar la necesidad de nuevos modelos de educación híbrida, tanto en la definición como en la aplicación de la política pública educativa, y de esta manera engrosar las arcas del mercado de las *EdTech* (Díez-Gutiérrez, 2021; Saura, 2020).

En lo concerniente a las etapas para el desarrollo de la política educativa propuestas por el BM, la primera de ellas es de afrontamiento y está enfocada en proteger la salud y la seguridad de la comunidad educativa y así evitar la pérdida de aprendizajes. Esto mediante el

desarrollo de programas de nutrición y transferencias monetarias a los colectivos más vulnerables (políticas de focalización), así como también del despliegue de apoyo tecnológico y formativo con énfasis en el aprendizaje a distancia. La segunda está orientada a gestionar la continuidad del proceso educativo centrada en la disminución de la deserción escolar producto del cierre de las escuelas como medidas de mitigación del virus, así como en la recuperación del aprendizaje. En esta etapa se comienza a dibujar la reforma del sistema educativo mediante el fortalecimiento de la enseñanza tecnológica, la focalización en los contenidos y la evaluación del aprendizaje, así como en la mejora de la profesión docente. Y, por último, la tercera etapa de diseño de la política educativa está planteada en la reconfiguración de los sistemas educativos en unos más sólidos y equitativos mediante la aceleración del aprendizaje, es decir, más allá de los muros de la escuela, por medio de la innovación y el uso de la tecnología digital (Banco Mundial, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e).

Por otro lado, y en cuanto al profesorado, el BM considera necesario avanzar en la reconfiguración de la profesión docente con el objetivo de garantizar entornos de aprendizaje seguros y estimulantes pospandemia (Banco Mundial, 2020a; 2020c; 2020d). Para ello resulta necesario no sólo trabajar en el diseño de políticas de remuneración que otorguen mayor atractivo a la carrera docente en un mercado altamente competitivo, sino también en la configuración de un sistema de selección basado en el mérito para el sistema de evaluación docente, lo que garantizaría mejoras en el aprendizaje del estudiantado (Banco Mundial, 2020c).

Ahora bien, en el terreno del aprendizaje, el BM considera necesario rediseñar el currículo mediante la simplificación y focalización de los planes de estudio, esto es, orientar la enseñanza según el nivel de aprendizaje de las y los estudiantes con el fin de buscar conectar de manera directa con el desarrollo de

competencias que satisfagan las necesidades del mercado laboral, fuertemente golpeado por la crisis de la COVID-19 (Banco Mundial, 2020c). En este punto, para el BM la tecnología digital se erige en pieza fundamental en tanto se encuentre alineada de manera estrecha con los objetivos de aprendizaje y enseñanza (Banco Mundial, 2020b). Lo anterior no sólo requerirá una mayor inversión de recursos físicos (infraestructura digital) y humanos que permitan dar garantías de acceso y participación de experiencias de aprendizaje de calidad, sino también nuevas formas de colaboración entre el sector público y el privado que permitan el despliegue de las *EdTech* (Banco Mundial, 2020c). Más allá del debate sobre *qué* educación queremos y *cuál* es la finalidad de ésta, el discurso del BM está puesto en el *cómo* reenfocar los sistemas educativos para satisfacer las demandas del mercado futuro mediante el despliegue de una nueva forma de gestión educativa donde los gigantes tecnológicos o *BigTech* van tomando el control (Díez-Gutiérrez, 2021; Saura, 2020; 2021).

En suma, para el BM, invertir en una reforma educativa que permita reconfigurar el sistema y dotarlo de mayor resiliencia, eficiencia y equidad requiere de la protección y mejora del financiamiento a la educación. Para este organismo, los recursos deben ser otorgados no sólo con base en la consideración de las necesidades del sistema, sino también en relación con su eficiencia, lo que evitará destinar recursos a programas que han demostrado ser ineficientes para la mejora del sistema educativo y, de esta manera, proteger el gasto total de educación para el impulso del capital humano (Banco Mundial, 2020a; 2020b; 2020d; 2020e; 2020f). En tal sentido, la financiación otorgada por el BM bajo términos y condiciones específicas vendría a definir las líneas de la política educativa que los países han de seguir (Moutsios, 2009), en donde la tecnología digital se erige en pieza fundamental.

Con todo, como se desprende del discurso emanado de los distintos informes del BM

durante el 2020, la reforma educativa estaría orientada a mantener el ritmo de las estructuras económicas dominantes mediante una mayor inversión en el desarrollo de capital humano como motor central del crecimiento sostenible y la reducción de la pobreza (Banco Mundial, 2020e; 2020f). El BM mantiene la lógica del incremento a escala mediante la aceleración, el crecimiento y la innovación como exigencias estructurales de reproducción, lo que supone un obstáculo para avanzar en procesos de transformación educativa que rompan con la lógica neoliberal basada en el rendimiento y la producción compulsiva, y que permitan transitar hacia nuevas formas de relación social con el mundo (Rosa, 2019).

Análisis de contenido de la UNESCO

Por último, prestamos atención a la UNESCO por su posición de liderazgo reflexivo-normativo en la arena de la política educativa a nivel global (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). Su estatus le ha permitido no sólo orientar el debate respecto de la continuidad, recuperación y reestructuración de la educación una vez contenida la crisis de la COVID-19, sino también promover alianzas y espacios de cooperación intelectual para hacer frente a la pandemia.

En esta tesitura, para la UNESCO la crisis de la COVID-19 no sólo ha revelado y exacerbado las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión de la que son parte los grupos más vulnerables, sino que también se ha transformado en una oportunidad para tejer relaciones sociales basadas en acciones pro-sociales de solidaridad y cooperación para la búsqueda del bien común (CEPAL-UNESCO, 2020; UNESCO, 2020h, 2020i). En este sentido, la UNESCO vuelve a afirmar, con más fuerza, la necesidad de replantear no únicamente las formas de conocimientos y aprendizajes en un mundo en permanente cambio, sino también “el propósito de la educación y su papel en el sostenimiento de la vida y la dignidad humanas” (CEPAL-UNESCO, 2020: 18). Lo anterior, con la aspiración de avanzar en la

transformación de sistemas educativos equitativos, inclusivos y resilientes, encaminados a reimaginar el mundo bajo nuevas formas de convivencia y relación.

Ahora bien, a diferencia de la OCDE y el BM, que trazan el proceso de transformación de los sistemas educativos mediante una estructura clara de diseño e implementación de la política educativa, la UNESCO añade la dimensión ético-normativa, misma que se despliega en tres grandes compromisos: el fortalecimiento de la educación pública, el refuerzo de los bienes comunes mundiales y la construcción de una solidaridad mundial. Y en torno a tres principios básicos: el derecho a la educación como garante de la equidad e inclusión del proceso educativo; la enseñanza, el aprendizaje y la importancia del rol docente en un mundo pospandemia; y el resguardo de la financiación en el trayecto de re-pensar la educación (CEPAL/UNESCO, 2020; UNESCO, 2020f; 2020h; 2020i). Dicha propuesta normativa proporciona los hilos para trenzar el tapiz de la transformación educativa.

Para la UNESCO, uno de los principios básicos que los Estados están llamados a asegurar es el derecho a la educación en un marco de igualdad y no discriminación. En este sentido, este organismo emplaza a los distintos gobiernos a que generen espacios de diálogo y participación que permitan revisar y discutir no sólo la dimensión conceptual del derecho a la educación, sino también los aspectos normativos que garanticen mayores espacios de participación y acceso a la información y el conocimiento. Para la UNESCO, la posibilidad que tienen los gobiernos, en conjunto con sus comunidades educativas y las partes interesadas, de retomar el derecho a la educación y el conocimiento, permitirá a los sistemas educativos avanzar en equidad, calidad e inclusión, así como reafirmar el compromiso de la Agenda 2030 de no dejar a nadie atrás (UNESCO, 2020d; 2020e; 2020f; 2020i). Lo anterior busca confirmar sus principios neurálgicos y promover, mediante el diseño e implementación de la

política educativa, oportunidades de aprendizaje ajustadas a las necesidades y aspiraciones del estudiantado, en especial de los que históricamente han estado excluidos y desplazados del derecho a la educación (CEPAL/UNESCO, 2020; UNESCO, 2020f).

En este sentido, la oportunidad que impone la crisis de la COVID-19 de revisar y ampliar el derecho a la educación y el conocimiento abre también la puerta para repensar el currículo y el impacto de éste en la transformación de la vida de las personas y las comunidades. Para la UNESCO, la irrupción de la enseñanza a distancia y la integración sinérgica entre lo virtual y lo presencial configuran el escenario propicio para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una mayor flexibilización pedagógica y curricular (UNESCO, 2020e; 2020g; 2020j). Lo anterior requiere no únicamente de mayor autonomía profesional que permita a los y las docentes desarrollar un trabajo en sintonía con los distintos contextos que envuelven la vida de su estudiantado, sino también, de una reflexión profunda al interior de las comunidades educativas respecto de las actitudes y capacidades a desplegar sin perder de vista la visión humanística de la educación, dado que:

Existe un peligro considerable de que la restricción del aprendizaje a los fundamentos curriculares que conlleva el cierre de las escuelas limite la amplia dimensión humanística de la educación, que reviste gran importancia para la consolidación de la paz, la democracia y el entendimiento intercultural. El riesgo es que estas dimensiones resulten eclipsadas por el énfasis en las aptitudes técnicas, la modularidad curricular y la evaluación numérica de los progresos y objetivos, que son elementos básicos de la cultura educativa digital (UNESCO, 2020i: 18).

Para ello, la UNESCO aboga por una educación pública con la suficiente autonomía para dirigir y controlar el proceso educativo

dentro del espacio pedagógico, lo que no sólo permitirá resguardar los espacios sociales que ofrecen las escuelas, donde la interacción y el bienestar humano se erigen en una prioridad, sino también contener los riesgos de la cultura digital en la libre expresión, la autodeterminación informativa y la privacidad de los datos (UNESCO, 2020h; 2020i). En este sentido, para este organismo, son las comunidades educativas, mediadas por procesos de evaluación, participación y reflexión, las encargadas de repensar el currículo con énfasis en el aprendizaje inclusivo, participativo y centrado en la figura del estudiante (UNESCO, 2020e; 2020g).

Ahora bien, ante la oportunidad que plantea la crisis de movilizar un proceso de transformación educativa desde el fortalecimiento de la educación pública, el refuerzo de los bienes comunes y la construcción de una solidaridad mundial, se torna relevante la valorización de la profesión docente, mediante marcos educativos globales de confianza y cooperación. Por eso, la UNESCO destaca no sólo el rol docente como facilitador del conocimiento y guía pedagógica, sino también la capacidad de innovación y la importancia del trabajo en red como los elementos que permiten la configuración de sistemas educativos más resilientes (CEPAL-UNESCO, 2020; UNESCO, 2020d; 2020g).

Por último, la UNESCO hace un llamamiento a los gobiernos y organizaciones internacionales a coordinar esfuerzos que permitan garantizar y proteger la financiación nacional e internacional de la educación, por medio de la aplicación de los principios de justicia redistributiva, donde los recursos se dirijan a aquellos grupos que hayan resultado más afectados con la crisis de COVID-19 (UNESCO, 2020h). En consecuencia, y al igual que la OCDE y el BM, la UNESCO aboga por el aumento de la inversión en educación como capital humano para avanzar en una recuperación económica eficiente, eficaz y sostenible. Todo ello no sólo implica una asignación inteligente de recursos en educación, sino también una reducción

de brechas educativas por medio de la redistribución del gasto público a los grupos más vulnerables, que permita disminuir la desigualdad y promover el crecimiento económico (UNESCO, 2020c). Es de esperar que el énfasis puesto en la inversión de capital humano no comprometa los principios de equidad e inclusión que este organismo presenta en su visión humanista de la educación; porque, tal como expone Nussbaum, una educación con una mirada irrestricta al crecimiento económico atenta contra el desarrollo de democracias dedicadas a “promover las oportunidades de la vida, la libertad y la búsqueda de felicidad para todos y cada uno de sus habitantes” (Nussbaum, 2010: 48).

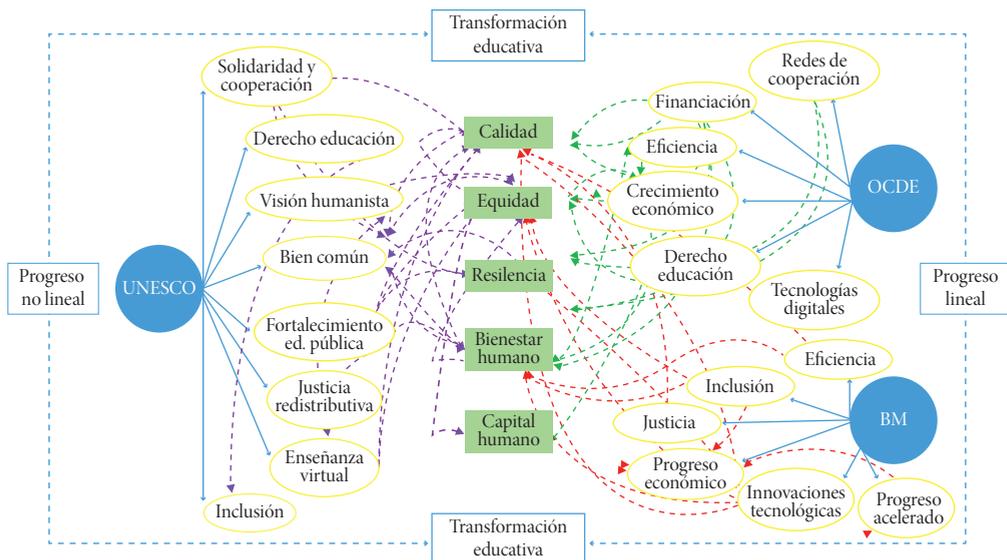
Con todo, el proceso de transformación educativa esbozado por la UNESCO a través de sus informes reafirma lo expuesto por este organismo en el informe publicado en el 2015: “Replantear la educación ¿hacia el bien común mundial?”, que busca avanzar hacia una educación que propicie mayor equidad, justicia y solidaridad mundial, mediante el desarrollo de competencias básicas que brotan de una visión humanista de la educación como bien común (UNESCO, 2015). En tal sentido,

los compromisos y principios erigidos en los informes de este organismo durante la embestida de la pandemia buscan no únicamente contener el impacto educativo, sino también orientar el camino hacia un proceso de transformación educativa construido desde nuevas formas de cooperación internacional y solidaridad mundial (CEPAL/UNESCO, 2020; UNESCO, 2020f; 2020h; 2020i).

Cartografía social de los tres organismos internacionales

En esta última parte, y con el fin de “contribuir a la liberación del campo discursivo a través de la tarea de imaginar opciones” (Egido y Martínez-Usarralde, 2019: 63) se utilizó la cartografía social, un nuevo método para identificar las cambiantes percepciones de valores, ideologías y relaciones espaciales (Paulston, 2000), en este caso, respecto del discurso de los tres organismos internacionales abordados, mediante los informes redactados durante el 2020. En este sentido, la Fig. 1 sintetiza las visiones que dichos organismos mantienen respecto del proceso de transformación educativa empujado por la pandemia de COVID-19.

Figura 1. Convergencias y divergencias del proceso de transformación educativa



Fuente: elaboración propia.

La Fig. 1 se construyó tomando en consideración una serie de ejes de referencia (*tertium comparationis*) que dan como resultado una matriz de transformación educativa. Para ello se utilizaron, como puntos cardinales (este y oeste) los conceptos de “linealidad” y “no linealidad” presentes en la propuesta teórica de De Sousa (2009; 2021) para hacer referencia a la lógica de los OI al momento de pensar las políticas educativas, como se verá a continuación. El eje central está configurado por los conceptos comunes que articulan el discurso de los tres organismos, los cuales entran en tensión cuando se conectan con los conceptos-medio y los conceptos-fin que representan los centros políticos, ideológicos y epistemológicos de cada uno de ellos. De ahí la disposición de los OI en el lado este y oeste del mapa.

Pues bien, tal y como se observa en la Fig. 1, el proceso de transformación educativa empujado por la pandemia de COVID-19 estructura la lógica discursiva de los tres OI y la dispone sobre un mapa educativo que puede ser interpretado a través de lo que De Sousa (2009; 2021) denomina las lógicas de producción de “no existencia” (sociología de las ausencias) en transición a las lógicas que doten de presencia lo ausente (sociología de las emergencias), es decir, de la progresión “lineal” a la “no lineal”. En este punto, cabe destacar que, más que reflejar la transición de un tiempo histórico, lo que se pretende a través de la Fig. 1 es situar en el mapa de la política educativa dos campos de acción y reflexión que, si bien mantienen un isomorfismo en parámetros de calidad, equidad, resiliencia, bienestar humano y capital humano (conceptos centrales), entran en tensión cuando éstos se estructuran mediante ideas-fuerza ancladas en los centros ideológico e idiosincrático de los OI.

Por una parte, la OCDE y el BM se ubican en el este del mapa educativo, donde el vector temporal avanzaría en sentido lineal, es decir, hacia el “progreso y crecimiento económico”, y donde los principios de equidad, bienestar, resiliencia, calidad y capital humano

seguirían siendo los medios que remolcan las ideas de progreso, modernización, desarrollo y globalización. Desde esta lógica lineal, en el sentido de declarar atrasado todo lo que es asimétrico con relación a lo que se considera avanzado (De Sousa, 2009), se podrían constreñir nuevas formas de producción de conocimientos emergidos en contextos de pandemia, al considerarlos un obstáculos para el despliegue de una realidad educativa anclada en lo científico, lo avanzado, lo global, lo virtual, lo superior y lo productivo (De Sousa, 2021). Por medio de esta normativa temporal, se mantendría un escenario educativo pospandémico donde el cambio recae en *lo accesorio* (derecho a la educación, tecnologías digitales, justicia, inclusión, financiación, etc.) para garantizar la continuidad de *lo fundamental* (progreso y crecimiento económico). En otras palabras, y siguiendo esta lógica lineal de progreso, la equidad, resiliencia y bienestar humano, entre otros, se erigirían como conceptos-medio y no como conceptos-fin (Egido y Martínez-Usarralde, 2019), de manera que la prosperidad y el progreso derivarían, en gran medida, de la inversión en capital humano que permita generar una ciudadanía con los conocimientos y competencias adecuadas para impulsar la economía de un mercado global competitivo (Moutsios, 2009; Sietzer *et al.*, 2021).

Por otra parte, la UNESCO estructura un discurso que nos permitiría ubicarlo en el lado oeste del mapa, donde el progreso “no lineal” avanza en modos de reconocimiento (Honneth, 1997) de los diferentes tiempos y temporalidades que han ido configurando el escenario educativo pospandémico. A partir de esta lógica multitemporal se abriría un escenario para pensar, desde lo educativo, nuevas formas de civilización donde los bienes comunales, la visión humanista, el derecho a la educación y la inclusión, entre otros, supondrían palancas que empujarían un cambio de paradigma civilizatorio orientado al sostenimiento de la vida y la dignidad

humana. Para la UNESCO, los principios de equidad, bienestar humano y resiliencia (conceptos-fin) buscarían abrir el debate sobre un nuevo horizonte utópico a alcanzar, donde “el destino común es ahora, más que nunca, la afirmación de un futuro común” (De Sousa, 2021: 320). El discurso de la UNESCO ofrece la posibilidad de seguir discutiendo el tipo de educación que queremos, y pensar, desde el aquí y el ahora, en nuevas posibilidades humanas de vida colectiva e individual que rompan los modelos tradicionales de vida social y que configuren modos más justos de vivir y convivir.

Ahora bien, una de las ideas-fuerza que podría tensionar el proceso de transformación educativa al interior de las coaliciones bajo las cuales convergen los tres organismos guarda relación con la digitalización del aprendizaje. Tal como sostiene Zapp (2018), una de las formas mediante las cuales los OI han mantenido su legitimidad, en el sentido de aceptabilidad, reputación y creación de estatus mundial, es mediante la producción permanente de conocimiento científico (lógica cultural-cognitiva), lo que les ha permitido, utilizando la autoridad que tiene la ciencia en los discursos políticos (Zapp, 2020), promover sus propias agendas e influir en las políticas educativas de los distintos países. Hoy, dicha legitimidad es compartida con los grandes agentes de la tecnología educativa y los filantropistas educativos, quienes buscan influir en el despliegue de la agenda educativa mediante ideas y soluciones de mercado, calculadas y gratuitas, que permitan hacer frente a problemas públicos irresolubles, como es la continuidad del proceso educativo a través de la digitalización de los aprendizajes (Williamson y Hogan, 2020).

El espacio que hoy comparten las grandes empresas tecnológicas junto a la UNESCO, la OCDE y el BM no sólo les abre una ventana de oportunidades para ampliar el alcance y la presencia de sus productos tecnológicos en el ámbito curricular y pedagógico, sino también

asumir un liderazgo performativo en la reinención de los sistemas educativos bajo su propia visión y agenda organizativa, donde la privatización se viste de innovación (Díez-Gutiérrez, 2021). Lo anterior no sólo difumina la relación entre lo público y lo privado, sino que, a la vez, transforma la concepción del derecho a la educación y lo subsume a un espacio de negocio bajo la nueva gobernanza híbrida público-privada dispuesto por la *BigTech*. Lo anterior vendría a fortalecer la visión lineal de progreso de la OCDE y el BM mediante el enfoque neoliberal de la educación como factor de desarrollo económico, focalizado en la aceleración del aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales (Díez-Gutiérrez, 2021; Williamson y Hogan, 2020).

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, la crisis de COVID-19 ha devastado una serie de áreas relevantes para el desarrollo de las sociedades y ha alterado las políticas educativas en materia de inclusión, igualdad, equidad y calidad en el marco de la Agenda 2030 (OCDE, 2022b).

Ante este panorama, se reconoce la influencia supranacional que han tenido los organismos internacionales, en conjunto con las grandes corporaciones tecnológicas multinacionales y las distintas organizaciones filantrópicas, en el diseño de marcos reguladores y normativos para la formulación de la política educativa nacional e internacional y la anunciada transformación de los sistemas educativos pospandemia, donde el despliegue de las tecnologías digitales ha ocupado un rol fundamental. Esta situación subraya la importancia de prestar atención a los mecanismos institucionales de desplazamiento de la autoridad, desde el Estado al sector privado: lo que en primera instancia podría tener sentido desde el punto de vista de la eficiencia, podría suponer un peligro para el control democrático de la educación pública y agudizar, aún más, las desigualdades educativas (Verger, 2016).

En suma, el actual contexto obliga a reestructurar los marcos analíticos que ayuden a comprender el impacto de las transferencias de las políticas educativas a los diferentes contextos, y pasar de una lógica binaria de interpretación (global/local) a marcos de reflexión (que se traducen en narrativas socioeducativas) que busquen explicar la realidad de las agendas educativas desde la no linealidad o multitemporalidad. Se trata de aprehender los cambios educativos impulsados por políticas aceleradas, adaptativas y cambiantes, que toman vida en espacios múltiples y concatenados (Saura, 2021). En este sentido, si bien cada OI aborda la crisis desde su estructura ideológica, sus narrativas se entrecruzan: existen, como sostiene la propia educación comparada, préstamos, alianzas, usos comunes y una notable capacidad de fagocitar conceptos y ponerlos al servicio de la producción de hegemonía (Martínez-Usarralde, 2021). Precisamente esta producción es la que acaba dando lugar a marcos de acción que reflejan tendencias y escenarios de complejidad creciente.

Por consiguiente, es necesario tener presente que, en el actual contexto de transformación educativa —impulsado por ritmos y tiempos en constantes reestructuración y readaptación— las políticas educativas emanadas desde los OI podrían viajar de un lado a otro no en paquetes completos (Peck y Theodore, 2015), sino más bien a través discursos muy selectivos e ideas innovadoras que les

permitan, no sólo una buena recepción, sino también, posibilidades de implementación rápida (Saura, 2021). Por todo esto las narrativas socioeducativas expresadas en el discurso de la OCDE, el BM y la UNESCO podrían experimentar cambios importantes en el transcurso de su viaje hasta los lugares de destino. De ahí la importancia de dar seguimiento a la política pública mediante la atención a los espacios del ciclo político y a la movilidad de los discursos (Gulson *et al.*, 2017).

Con todo, el proceso de transformación educativa explicitado en los informes de los tres organismos internacionales durante el 2020, abordados en este texto, conlleva una responsabilidad hacia los demás y el planeta. La búsqueda de sociedades más justas, solidarias y equitativas depende, en gran medida, de los cambios impulsados por la educación. Ante ello, los Estados y sus gobiernos, en conjunto con distintas organizaciones —sean éstas sociales, gubernamentales, internacionales y/o supranacionales— están llamados a empujar un cambio que, se espera, obligue a una transición paradigmática que permita expandir las realidades emergentes y así poner en diálogo diferentes formas de nombrar, valorar y articular la realidad con la finalidad de construir “nuevos modos de saber, de ser y de convivir” (De Sousa, 2021: 364). Ya son menos de 10 años para dar cumplimiento a la Agenda 2030 y los 17 ODS... bajo la perentoria idea de que “nadie quede atrás”.

REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio (2020), “Reflexiones sobre la peste”, en Pablo Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*, s/l, ASPO, pp. 135-138, en: <https://www.alexremosur.com/files/content/23/23684/sopa-de-wuhan.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2020).
- ANDREOTTI, Vanessa, Sharon Stein, Karen Pashby y Michelle Nicolson (2016), “Social Cartographies as Performative Devices in Research on Higher Education”, *Higher Education Research & Development*, vol. 35, núm. 1, pp. 84-99. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1125857>
- Banco Mundial (2020a), *COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*, Washington, Banco Mundial, en: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf> (consulta: 10 de enero de 2021).
- Banco Mundial (2020b), *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A set of global estimates*, Washington, Banco Mundial, en:

- <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/simulating-potential-impacts-of-covid-19-school-closures-learning-outcomes-a-set-of-global-estimates> (consulta: 10 de enero de 2021).
- Banco Mundial (2020c), *Realizing the Future of Learning: From learning poverty to learning for everyone everywhere*, Washington, Banco Mundial, en: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/250981606928190510/realizing-the-future-of-learning-from-learning-poverty-to-learning-for-everyone-everywhere> (consulta: 10 de enero de 2021).
- Banco Mundial (2020d), *The World Bank's Education Response to COVID-19*, Washington, Banco Mundial.
- Banco Mundial (2020e), *Response Note to COVID-19 in Europe and Central Asia: Policy and practice recommendations*, Washington, Banco Mundial, en: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/487971608326640355-0090022020/original/ExternalWBEDUResponsetoCOVIDDec15FINAL.pdf> (consulta: 11 de enero de 2021).
- Banco Mundial (2020f), *The Human Capital Index 2020 Update: Human capital in the time of COVID-19*, Washington, Banco Mundial, en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34432> (consulta: 11 de enero de 2021).
- Banco Mundial (2022), *Dos años después: salvando una generación*, Washington, Banco Mundial, en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/37586> (consulta: 11 de enero de 2021).
- BARDIN, Laurence (2002), *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- BEECH, Jason (2009), "Who is Strolling Through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer", en Robert Cowen y Andreas Kazamias (ed.), *Second International Handbook of Comparative Education*, Nueva York, Springer, vol. 22, pp. 341-358. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_22
- BELTRÁN-Llavador, José (2010), "Los lugares de la equidad: hacia una razón topográfica", Barcelona, Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas.
- CABRERA, Leopoldo (2020), "Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España", *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 114-139. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- CEPAL/UNESCO (2020), *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Santiago, CEPAL/UNESCO, en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19> (consulta: 14 de enero de 2021).
- CHO, Hye Seung y Jacqueline Mosselson (2017), "Neoliberal Practices Amidst Social Justice Orientations: Global citizenship education in South Korea", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 48, núm. 6, pp. 861-878. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1364154>
- D'ORVILLE, Hans (2020), "COVID-19 Causes Unprecedented Educational Disruption: Is there a road towards a new normal?", *Prospects*, vol. 49, núms. 1-2, pp. 11-15. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0>
- DE ALBA, Alicia (2020), "Editorial. El mundo-mundos sigue su rumbo anormalmente hacia la construcción de la nueva normalidad", *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 170, pp. 3-4. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.60163>
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2021), *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*, Madrid, Ediciones Akal.
- DÍEZ-Gutiérrez, Enrique (2021), "Gobernanza híbrida digital y capitalismo EdTech: la crisis del COVID-19 como amenaza", *Foro de Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 105-133. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.860>
- DÍEZ-Gutiérrez, Enrique (2022), "Invasión en educación", *Journal of Supranational Policies of Education*, núm. 15, pp. 48-63, en: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/13842> (consulta: 15 de junio de 2022).
- EDWARDS, D. Brent y Mauro Moschetti (2021), "The Sociology of Policy Change within International Organizations: Beyond coercitive and normative perspective-towards circuits of power", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 55-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1806043>
- EGIDO, Inmaculada y María Jesús Martínez-Usarralde (2019), *La educación comparada, hoy: enfoques para una sociedad globalizada*, Madrid, Síntesis.
- FEITO, Rafael (2020), "Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempos de confinamiento", *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 156-163. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- FOUCAULT, Michael (2012), *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GOROSTIAGA, Jorge (2017), "Perspectivismo y cartografía social: aportes a la educación comparada", *Educação & Realidade*, vol. 2, núm. 3, pp. 877-898. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623665366>

- GUAL, Carme (2019), "Are Universities Ready to Have a Real Impact on Achieving the Sustainable Development Goal (SDGs)?", en GUNi (ed.), *Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institution: Challenges and responses*, Barcelona, GUNi, pp. 41-43.
- GULSON, Kalervo, Esteven Lewis, Bob Lingard, Christopher Lubienski, Keita Takayama y Webb Taylor (2017), "Policy Mobilities and Methodology: A proposition for inventive methods in education policy studies", *Critical Studies in Education*, vol. 58, núm. 2, pp. 224-241. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1288150>
- HAN, Byung-Chul (2020), "La emergencia viral y el mundo de mañana", en Pablo Amadeo (ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*, s/l, ASPO, pp. 97-112, en: <https://www.elextremosur.com/files/content/23/23684/sopa-de-wuhan.pdf> (consulta: 10 de junio de 2020).
- HARARI, Yuval Noa (2020, 20 de marzo), "The World After Coronavirus", *Financial Times*, en: <https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fef6edcca75> (consulta: 10 de junio de 2020).
- HONNETH, Axel (1997), *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica.
- IBAÑEZ, Augusto (2020), "Un debate urgente sobre la ciudadanía global", en Rafael Díaz-Salazar (coord.), *Ciudadanía global. Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela*, Madrid, Fundación SM, pp. 17-19, en: https://www.fundacion-sm.org/wp-content/uploads/2020/10/204153_ciudadania-global_volumen_I_introduccion.pdf (consulta: 10 de marzo de 2021).
- KING, Edmund (1999), "Education Revised for a World in Transformation", *Comparative Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 109-117. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050069927919>
- KIRBY, Kathleen (1996), *Indifferent Boundaries: Spatial concepts of human subjectivity*, Nueva York, Guilford Press.
- LAZARRATO, Maurizio (2015), *Governing by Debt*, Los Ángeles, Semiotex.
- LIEBMAN, Martin y Rolland Paulston (1994), "Social Cartography: A new methodology for comparative studies", *Compare*, vol. 24, núm. 3, pp. 233-245. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305792940240304>
- MARTÍNEZ-Usarralde, María Jesús (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/educxx1.26444>
- MOUSSIOS, Stavros (2009), "International Organisations and Transnational Education Policy", *Compare*, vol. 39, núm. 4, pp. 467-478. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057920802156500>
- NÓVOA, António (2000), "The Restructuring of the European Educational Space: Changing relationships among States, citizens and educational communities", en Thomas Popkewitz (ed.), *Rethinking European Welfare: Transformations of Europe and social policy*, Albany, State University of New York Press, pp. 248-277.
- NUSSBAUM, Martha (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz.
- OCDE (2020a), *The Impact of COVID-19 on Education. Insights from Education at a Glance*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OCDE (2020b), *A Good Start in Uncertain Times: Preparing teachers for a successful career*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/5cc2d673-en>
- OCDE (2020c), *Education Responses to COVID-19: An implementation strategy toolkit*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/81209b82-en>
- OCDE (2020d), *Lessons for Education from COVID-19. A policy maker's handbook for more resilient systems*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/0a530888-en>
- OCDE (2020e), *An Implementation Framework for Effective Change in Schools*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/4fd4113f-en>
- OCDE (2020f), *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/5b0fd8cd-en>
- OCDE (2020g), *Back to the Future of Education: Four OECD scenarios for schooling*, París, OCDE. DOI: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- OCDE (2022a), *Trends Shaping Education 2022*, París, OCDE, en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2022_6ae8771a-en (consulta: 10 de julio de 2022).
- OCDE (2022b), *The Short and Winding Road to 2030: Measuring distance to the SDG targets*, París, OCDE, en: https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/the-short-and-winding-road-to-2030_af4b630d-en (consulta: 10 de julio de 2022).
- PASHBY, Karen, Marta da Costa, Sharon Stein y Vanessa Andreotti (2020), "Meta-review of Typologies of Global Citizenship Education", *Comparative Education*, vol. 56, núm. 2, pp. 144-164. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- PAULSTON, Rolland (2000), "A Spatial Turn in Comparative Education? Constructing a social cartography of difference", en Jurgen Schriewer (ed.), *Discourses in Education*, Francfort, Peter Lang, pp. 297-354.
- PAULSTON, Rolland (2009), "Mapping Comparative Education after Postmodernity", en Robert Cowen y Andreas Kazamias (eds.),

- International Handbook of Comparative Education*, Nueva York, Springer, pp. 965-990.
- PECK, Jamie y Nik Theodore (2015), *Fast Policy: Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- PORTILLO, Javier, Urza Garay, Eneko Tejada y Naira Bilbao (2020), "Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A cross analysis of different educational stages", *Sustainability*, vol. 12, núm. 23, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.3390/su122310128>
- ROSA, Hartmut (2019), *Resonancia: una sociología de la relación con el mundo*, Buenos Aires, Katz.
- SAURA, Geo (2020), "Filantropocapitalismo digital en educación: COVID-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft", *Teknokultura*, vol. 17, núm. 2, pp. 159-168. DOI: <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>
- SAURA, Geo (2021), "Políticas aceleradas/mundo ensamblado. Ritmos, contextos y actores en educación", *Foro de Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 135-158. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.924>
- SEITZER, Helen, Dennis Niemann y Kerstin Martens (2021), "Placing PISA in Perspective: The OECD's multi-centric view on education", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 19, núm. 2, pp. 198-212. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878017>
- SILOVA, Iveta y Euan Auld (2019), "Acrobats, Phantoms, and Fools: Animatings comparative education cartographies", *Comparative Education*, vol. 56, núm. 1, pp. 20-38. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701246>
- TARABINI, Aina (2020), "¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global", *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 145-155. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- TIKLY, León (2017), "The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance", *Comparative Education Review*, vol. 61, núm. 1, pp. 22-57. DOI: <https://doi.org/10.1086/689700>
- TORRES, Carlos Alberto (2014), "El neoliberalismo como nuevo bloque histórico", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 144, pp. 190-206. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70631-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70631-2)
- UNESCO (2015), *Replantear la educación ¿hacia el bien común mundial?*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020a), *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, París, UNESCO, en: <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020b), *How Many Students Are at Risk of not Returning to School?*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020c), *Fiscal Responses to Education and Training in the Context of COVID-19*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374685.locale=en> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020d), *Responding to COVID-19 and beyond The Global Education Coalition in action*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374364> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020e), *Crisis y currículo durante el COVID-19: mantención de los resultados de calidad en el contexto del aprendizaje remoto*, París, UNESCO, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273_spa (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020f), *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, París, UNESCO, en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> (consulta: 15 de enero de 2021).
- UNESCO (2020g), *Aportes para una respuesta educativa frente al COVID-19 en América Latina. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373761?posInSet=93queryId=2a1149ef-2fa0-419b-baf2-6e7edbbc0b97> (consulta: 16 de enero de 2021).
- UNESCO (2020h), *Protecting and Transforming Education for our Shared Futures: Joint statement by the International Commission on the Futures of Education*, París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373380> (consulta: 16 de enero de 2021).
- UNESCO (2020i), *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*, París, UNESCO, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa (consulta: 16 de enero de 2021).
- UNESCO (2020j), *Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes*, París, UNESCO, en: <https://es.unesco.org/node/327185> (consulta: 16 de enero de 2021).
- VERGER, Antoni (2016), "The Rise of the Global Education Industry: Some concepts, facts and figures", *Education International*, en: <https://www.ei-ie.org/en/item/21340:the-rise-of-the-global-education-industry-some-concepts-facts-and-figures> (consulta: 10 de mayo de 2021).

- UNESCO-IESALC (2022), *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción*, Caracas, UNESCO-IESALC, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402?posInSet=5&queryId=d6160bf1-17ea-4871-aa2b-c85d8e929d86> (consulta: 20 de junio de 2022).
- WILLIAMSON, Ben y Anna Hogan (2020), *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*, Bruselas, Internacional de la Educación América Latina.
- ZAPP, Mike (2018), “The Scientization of the World Polity: International organizations and the production of scientific knowledge, 1950-2015”, *International Sociology*, vol. 33, núm. 1, pp. 3-26. DOI: <https://doi.org/10.1177/0268580917742003>
- ZAPP, Mike (2020), “Constructing World Society: International organizations, otherhood and the rise of global reporting”, *Globalizations*, vol. 18, núm. 4, pp. 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1764691>
- ZAPP, Mike y Francisco Ramírez (2019), “Beyond Internationalisation and Isomorphism—the Construction of a Global Higher Education Regime”, *Comparative Education*, vol. 55, núm. 4, pp. 473-493. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1638103>

La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia

PAULA VERÓNICA VILLALOBOS VERGARA* | PAMELA BARRIA-HERRERA**
ROMINA ESTIVALÍA DÍAZ MEZA***

A partir del aporte de la resiliencia docente a la retención del profesorado principiante, se analiza la contribución de la dimensión institucional en la resiliencia de profesores principiantes en contexto de pandemia. Se trata de un estudio de caso múltiple que utiliza un enfoque cualitativo a través de entrevistas de incidentes críticos a 14 profesores principiantes de la Región Metropolitana de Santiago de Chile que se desempeñan en colegios públicos. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido. Los resultados muestran que la resiliencia docente se debilita ante la falta de lineamientos acerca del trabajo pedagógico, la escasa participación en la toma de decisiones sobre su labor y el difuso límite en el uso del tiempo propiciado por el teletrabajo. En tanto, el apoyo material para favorecer la continuidad del estudiantado en el proceso educativo y el ejercicio de la autonomía profesional fortalecen la resiliencia docente.

Based on the contribution of teacher resilience to the retention of beginning teachers, the contribution of the institutional dimension to the resilience of beginning teachers in the context of a pandemic is analyzed. This is a multiple case study that uses a qualitative approach through interviews of critical incidents with 14 beginning teachers from the Metropolitan Region of Santiago de Chile who work in public schools. The data were subjected to content analysis. The results show that teacher resilience is weakened by the lack of guidelines on pedagogical work, the low participation in decision-making about their work and the diffuse limit on the use of time provided by telework. Meanwhile, material support to promote the continuity of students in the educational process and the exercise of professional autonomy strengthen teacher resilience.

Palabras clave

Profesores principiantes
Resiliencia docente
Dimensión institucional
Enseñanza remota
COVID-19

Keywords

Beginning teachers
Teaching resilience
Institutional dimension
Remote teaching
COVID-19

Recepción: 30 de enero de 2023 | Aceptación: 13 de junio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61220>

* Académica titular del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Doctora en Psicología. Línea de investigación: resiliencia docente. Publicación reciente: (2022, en coautoría con C. Flores), "La renovación de las prácticas: su aporte al fortalecimiento de la resiliencia en profesores principiantes", *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 2, pp. 1-20. CE: paula.villalobos@umce.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1569-8064>

** Docente hora en el Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Magister en Psicología Educacional. Líneas de investigación: convivencia escolar; violencia en la escuela; trabajo docente; formación docente. Publicación reciente: (2023, en coautoría con P. Villalobos y D. Pasmanik), "El trabajo de profesores principiantes en pandemia en contextos vulnerables según docentes noveles y directivos", *Pensamiento Educativo*, vol. 60, núm. 1, pp. 1-14. CE: pamelabarria@umce.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7794-5414>

*** Profesora del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Líneas de investigación: educación; trabajo docente; salud laboral docente; subjetividades políticas docentes; educación feminista; convivencia escolar; cultura de paz. CE: romina.diaz_m@umce.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7064-6486>

INTRODUCCIÓN

La docencia es una labor compleja y demandante, lo que puede resultar abrumador para quienes inician su carrera (Ávalos y Valenzuela, 2016; Eirín *et al.*, 2009; Marcelo, 2009; Vaillant, 2009). La alta demanda hacia la tarea docente contrasta con políticas públicas que aún no avanzan suficientemente en mejorar las condiciones de trabajo (Ayala, 2014; Centro de Estudios Mineduc, 2013, 2015); una muestra de ello es el escaso acompañamiento o mentoría que reciben los docentes novatos al comenzar a trabajar (Ávalos y Valenzuela, 2016; Centro de Estudios Mineduc, 2013; Solís *et al.*, 2016b), a pesar de que esta modalidad de trabajo supone importantes beneficios para la inserción profesional de los docentes nóveles (Plan Maestro, 2014; Ayala *et al.*, 2015).

En este sentido, resulta relevante la promulgación de la Ley 20.903 (2016), misma que introduce mejoras en las condiciones laborales, como el incremento del tiempo no lectivo (CPEIP, 2020). No obstante, la mentoría a docentes novatos establece una implementación gradual, entre 2017 y 2022, que espera ampliarse a partir de 2023 a todos los establecimientos con financiamiento estatal (Salas *et al.*, 2021).

La mayor consecuencia de una inserción profesional compleja del profesorado principiante es el abandono de la docencia en los primeros años de ejercicio, fenómeno que ha ido en aumento en el último tiempo y que se repite en contextos internacionales (Ávalos, 2013; Ayala, 2014; Beltman *et al.*, 2011; Pearce y Morrison 2011; Valenzuela y Sevilla, 2013). Al respecto, la evidencia a nivel nacional e internacional indica que, tanto la movilidad como el abandono, son más probables entre los dos a cuatro primeros años de carrera, y es menos probable luego de ese periodo.

Según Gaete *et al.* (2017), los motivos por los cuales los y las docentes abandonan las aulas en Chile son coincidentes con los hallazgos reportados en la literatura internacional, los cuales corresponden principalmente

a remuneraciones, insatisfacción laboral y desprofesionalización. El último estudio realizado en Chile sobre este tema establece que, entre 2004 y 2020, un promedio de 9.45 por ciento de los docentes dejó el aula cada año, y que su salida se debe a tres situaciones distintas: 3 por ciento salió temporalmente del sistema; 3.2 por ciento asumió otros cargos en el sistema escolar; mientras que 2.96 por ciento desertó definitivamente del aula y el sistema escolar. Cabe destacar que 82.9 por ciento del profesorado que deserta definitivamente de las aulas lo hace, en su mayoría, la primera vez que salen (Elige Educar, 2022).

Por otro lado, se ha visto que, pese al potencial innovador de los docentes principiantes, un importante número de ellos refiere las escasas oportunidades de innovación pedagógica que brindan las instituciones escolares donde se insertan, lo que se relaciona con la falta de autonomía en su trabajo pedagógico. Se trata de instituciones que tienden a perpetuar lo tradicional y minimizan los aspectos positivos de la formación inicial del profesorado principiante, lo cual constituye una realidad identificada tanto a nivel nacional, como latinoamericano (Ruffinelli *et al.*, 2017; Solís *et al.*, 2016a).

Frente al abandono docente, se ha hecho necesario generar conocimiento acerca de los elementos que explican la permanencia de los profesores principiantes. En este marco, diversas investigaciones desarrolladas con profesores que se desempeñan en contextos de pobreza en Estados Unidos han develado que la decisión de continuar enseñando está vinculada a un alto compromiso social y la convicción de que la propia labor beneficia a los estudiantes. Este último punto es refrendado por estudios realizados en Chile, los cuales concluyen que para los docentes es vital constatar su capacidad para generar aprendizaje en los estudiantes (Ávalos y Valenzuela, 2016; García Huidobro, 2016).

La permanencia de los docentes principiantes ha sido también vinculada con la posibilidad de aprender de un docente experimen-

tado y con la perseverancia. A su vez, se han identificado como factores protectores la gratificación derivada del reconocimiento de los estudiantes y la capacidad de reflexión sobre la práctica (Ávalos y Valenzuela, 2016).

De acuerdo con Ávalos y Valenzuela (2016), la retención constituye una característica fundamental de la calidad educativa, por eso es tan importante continuar generando conocimiento acerca de los elementos que incrementarían la permanencia de los docentes principiantes. A partir de este foco es que surge la investigación acerca de la resiliencia docente, entendida como la capacidad de sobreponerse a las dificultades de su labor y mantenerse comprometidos con la enseñanza.

RESILIENCIA DOCENTE Y SU DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

El concepto de resiliencia alude a la capacidad de recuperación frente a la adversidad, de manejar el estrés y de resistir presiones físicas o psicológicas sin que el sujeto en cuestión sea mayormente afectado (Price *et al.*, 2012; Schelvis *et al.*, 2014). Su origen proviene de estudios con niños y adolescentes que logran adaptarse positivamente pese a vivir en contextos con múltiples factores de riesgo (Leroux y Théorêt, 2014; Yonezawa *et al.*, 2011).

A partir de los años ochenta —y en las décadas posteriores— los estudios se orientaron a identificar tanto rasgos personales como contextuales que, en interacción, resultan favorecedores para fortalecer la capacidad resiliente (Johnson y Down, 2013).

La resiliencia, junto con ayudar a superar dificultades, incluye la capacidad de progresar y alcanzar objetivos personalmente significativos (Beltman *et al.*, 2011; Bobek, 2002; Day *et al.*, 2007). De acuerdo con Day y Gu (2014), esta capacidad estaría asociada a un proceso dinámico, multidimensional, influenciado por factores socioculturales que pueden tanto robustecerla como debilitarla (Day *et al.*, 2007; Gu y Day, 2013; Gu y Li, 2013; Hong, 2012;

Mansfield *et al.*, 2012; Johnson *et al.*, 2015, 2016; Yonezawa *et al.*, 2011).

De acuerdo con los autores citados en los párrafos precedentes, la resiliencia de los profesores puede ser alimentada por los ambientes intelectuales, sociales y organizativos donde se desempeñan en lugar de referirse simplemente a un atributo o rasgo personal (Day y Gu, 2014). Esta concepción coincide con el enfoque sociocultural, el cual releva la interacción dinámica y compleja entre condiciones individuales, relacionales y contextuales que habilitan o limitan el poder y la agencia de los profesores. Junto con ello, este modelo intenta interpretar las formas en que las fuerzas sociales, culturales y políticas impactan en el trabajo y la vida de los docentes para, a partir de ello, generar nuevas posibilidades de acción (Johnson *et al.*, 2015; 2016).

A partir de esta visión compleja de la resiliencia, la investigación desarrollada en los últimos años ha logrado diferenciar elementos que propicien su fortalecimiento. Dentro de esta descripción, y en referencia al contexto de desempeño laboral de los docentes, se alude a la dimensión institucional de la resiliencia docente, misma que representa el centro del presente artículo.

Según Johnson *et al.* (2015; 2016), la dimensión institucional alude a aspectos de funcionamiento de la institución escolar donde los docentes principiantes se insertan, mismos que pueden contribuir significativamente a su resiliencia. En este sentido, se afirma que cuando las escuelas promueven la participación y la toma de decisiones compartida, apoyan el desarrollo profesional e impulsan el desarrollo de objetivos comunes, la resiliencia se ve beneficiada. El mismo fenómeno surge si los directivos generan instancias de apoyo para el aprendizaje individual y colectivo y la autonomía profesional (Day *et al.*, 2007; Gu y Day, 2007, 2013; Day y Gu, 2014).

En efecto, la dirección de la escuela es clave en la generación de condiciones relacionales y organizativas para fomentar la capacidad de

recuperación y el compromiso del personal en tanto que ejercen un papel crucial en el cambio de la cultura escolar (Day y Gu, 2014; Johnson *et al.*, 2016). Dicha cultura ha de ser democrática, lo cual supone la reorganización del tiempo, el espacio, las funciones y la comunicación con el fin de facilitar la interacción entre colegas que favorezca su autonomía. En oposición a ello, la evidencia empírica muestra las consecuencias negativas de culturas escolares autoritarias que minimizan los espacios para la reflexión, por lo que se requiere transitar desde relaciones de poder jerárquico hacia relaciones horizontales (Taylor, 2013).

De esta forma, quienes dirigen las instituciones escolares tienen un rol relevante en las definiciones sobre el uso de recursos, las cargas laborales y la organización del tiempo, de manera que permita a los profesores encontrarse en un espacio que sea continuo y que suponga una organización clara. Estas condiciones de base deben ser acompañadas por un tipo de relaciones que permita un trabajo docente colectivo y fecundo que incluya confianza, apoyo, reciprocidad y reconocimiento mutuo. Si estos elementos logran ser expresión de la cultura escolar se favorecerá la construcción de lazos significativos entre pares que fortalecerán la resiliencia docente.

En la misma línea, la comunidad de aprendizaje puede fomentar la motivación individual y colectiva de los maestros, la confianza y optimismo en torno a su labor (Day y Gu, 2014; Le Cornu, 2013), así como propiciar un sentido de compromiso personal y compartido e incrementar la capacidad de resiliencia del profesorado principiante. Esto es coherente con los estudios de Qiong Li y Wenjie He (2019) respecto a las condiciones de trabajo; estos autores afirman que la confianza relacional y las condiciones de trabajo serían los principales factores contextuales escolares que correlacionan significativamente con la resiliencia del profesorado. A partir de ello, destacan la importancia de desarrollar la confianza y el apoyo entre colegas para mejorar la

resiliencia y el compromiso de los docentes, y agregan, además, la confianza en los estudiantes y padres.

En Chile, el funcionamiento institucional de las escuelas está regulado por políticas públicas que influyen en el trabajo docente. Concretamente en nuestro país está vigente el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903. De acuerdo con Ávalos (2015), esta ley corresponde a una normativa que introduce nuevos elementos que pueden tener efecto positivo en la calidad de la educación y la enseñanza, como el apoyo a profesores principiantes y el reconocimiento de avances profesionales. En esta misma línea se encuentran también las propuestas de mejora de las condiciones laborales y de los salarios; no obstante, debemos señalar que la ley supone atender a estos aspectos de manera progresiva, en un plazo de 10 años aproximadamente.

La ley de carrera docente, por su parte, incluye propuestas que contrastan con la evidencia empírica existente sobre mejora educativa, concretamente respecto de los aspectos que hemos descrito como propios de instituciones escolares que logran fortalecer la resiliencia docente. En efecto, Ávalos (2015) afirma que la ley minimiza la importancia del lugar de trabajo en el desarrollo profesional de los docentes y contempla procesos de inducción conducidos por un mentor externo a la escuela que es quien enseña, monitorea y evalúa a los docentes principiantes. Para la autora es una debilidad que no se haga referencia al rol del establecimiento escolar y sus apoyos ni a un sistema de mentoría colaborativa de nivel local, aspectos que, como ya hemos visto, contribuyen a fortalecer la resiliencia docente.

Se agrega a lo anterior que, en el marco de esta ley, la mentoría corresponde a una instancia sujeta a cupos y supone un lento proceso de implementación (2025). De hecho, a la fecha, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2020) reporta la existencia de poco más de mil

mentores capacitados, mientras que la cantidad de titulados de pedagogía del año 2018 es de 6 mil 517 docentes, sumado el nivel primario y el secundario. Por tanto, en Chile, los profesores principiantes que reciben inducción representan un porcentaje minoritario.

Se destaca este punto porque los procesos de inducción facilitan el proceso de inserción profesional; éste es otro aspecto de la dimensión institucional que favorece la resiliencia, particularmente cuando ésta se transforma en una forma de trabajo en la que participa todo el profesorado de la institución, asumiendo que todos y todas necesitan apoyo y donde el asesoramiento a los profesores que inician su carrera se convierte en una empresa compartida. La inducción necesita ser reconceptualizada como un aprendizaje permanente a lo largo de la carrera; tiene el propósito de desarrollar prácticas de enseñanza más incluyentes y eficaces para todos los estudiantes, en el marco de la construcción de una comunidad de aprendizaje que reconoce las fortalezas y talentos de los docentes principiantes (Johnson *et al.*, 2016).

Las investigaciones recientes sobre resiliencia docente en Chile evidencian que, en el marco de la dimensión institucional, resulta muy relevante para los docentes la posibilidad de tomar decisiones autónomas sobre su trabajo pedagógico, como el desarrollo de innovaciones pedagógicas. Se ha evidenciado que su implementación no sólo tiene efectos positivos en el estudiantado, sino que contribuye a un mayor sentido de logro en el personal docente y al incremento de su capacidad resiliente (Villalobos-Vergara y Flores-Gómez, 2022). Así también, se reconoce el aporte de los profesionales de apoyo pedagógico al momento de ayudar a los estudiantes en sus dificultades (Villalobos y Assael, 2018). En esta misma línea, un estudio realizado en contexto de pandemia concluye que se requiere fortalecer las condiciones de la dimensión institucional para nutrir la capacidad resiliente de los docentes (Villalobos *et al.*, 2022).

COVID-19 Y EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA COMO CONTEXTO DEL TRABAJO DOCENTE

El contexto en el que se sitúa la presente investigación tiene lugar en la pandemia por COVID-19. Este hecho involucró la interrupción de los sistemas educativos en muchos países del mundo con el cese de clases presenciales, lo que trajo consigo la implementación abrupta de un tipo de instrucción impartida en crisis: enseñanza remota de emergencia, además de la implementación de teletrabajo y, con ello, cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Hodges *et al.*, 2020; Kowitarttawatee y Limphaibool, 2022; Ribeiro *et al.*, 2020).

Además, ante este problema emergente, que implicó la reducción de semanas lectivas, en el contexto chileno se planteó como medida la priorización curricular. Este marco de actuación pedagógica se implementó durante 2020 y 2021 como un currículo transitorio para todos los niveles y asignaturas —excepto orientación y tecnología— para transitar a 2022 con el currículo vigente (Mineduc, 2020).

Así, la pandemia influyó en las medidas pedagógicas a implementar y la calidad de los sistemas educativos. Sin embargo, debe mencionarse también su impacto negativo en el bienestar y la calidad de vida de los profesores y estudiantes (Kowitarttawatee y Limphaibool, 2022). Según Ramakrishna y Singh (2022), el profesorado se enfrentó al proceso de enseñanza en ausencia de recursos e infraestructura, sin condiciones que permitieran separar sus responsabilidades familiares y laborales. En la misma línea, Orrego (2022) señala que la crisis sanitaria creó un complejo sistema de factores de estrés que evidenciaron la vulnerabilidad del profesorado por problemas de salud mental. Esto se debe no sólo a la transformación de la enseñanza por medio de la educación remota, sino también al temor de contagiarse de COVID-19 o contagiar a un familiar.

Ahora bien, estudios asociados a la resiliencia docente en contexto de pandemia en Tailandia y Filipinas han evidenciado que los y las docentes demostraron resiliencia personal y profesional, así como resiliencia social, y que ésta estuvo influenciada por actitudes personales y profesionales hacia la enseñanza y el aprendizaje y por las relaciones sociales con colegas y estudiantes (Zara *et al.*, 2022). En el caso de Grecia, los niveles de resiliencia del profesorado durante la pandemia oscilaron entre moderado y alto, mientras que previo a la situación de pandemia habían mostrado niveles moderados. En el estudio, las mujeres reportaron índices más altos de “influencias espirituales” y “competencias personales y persistencia” que los hombres. También se ha encontrado que la edad y los años de experiencia de las y los docentes influyen positivamente en su resiliencia (Papazis *et al.*, 2022).

Teniendo en cuenta que: a) el concepto de resiliencia docente ha surgido recientemente en la investigación; b) que dicha capacidad se ve afectada por el contexto de desempeño de las y los docentes, y que la dimensión institucional es parte importante de este contexto; y c) que en Chile existe escasa investigación en torno a esta temática, es clara la importancia de profundizar en cómo la dimensión institucional afecta la resiliencia de profesores principiantes chilenos.

La pregunta general que guía este estudio es: ¿cómo contribuye la dimensión institucional a la resiliencia de profesores principiantes?; más específicamente, lo que interesa es explorar son aquellos aspectos que fortalecen y debilitan la resiliencia de estos actores.

MÉTODO

Este estudio da cuenta de parte de los hallazgos de un estudio realizado el año 2020 centrado en el vínculo docente-estudiantes desde

la perspectiva de docentes principiantes, directivos y estudiantes (Villalobos *et al.*, 2022), desarrollado en el marco del paradigma cualitativo-interpretativo (Durán, 2012). El diseño correspondió a un estudio de caso (Castro, 2010) concebido como un tipo de investigación que pretende aproximarse a la experiencia de un grupo, en esta instancia, el de los profesores principiantes. Este tipo de estudios se realiza de manera detallada y sistemática; quien investiga examina los datos en profundidad (Urra *et al.*, 2014). Ya que el estudio utiliza más de un caso, corresponde a un estudio de caso múltiple (Stake, 1999).

Participantes

En este estudio participó una muestra de tipo intencionada (Otzen y Manterola, 2017) de 14 docentes principiantes de enseñanza media que trabajaban en distintas comunas pertenecientes a la Región Metropolitana de Chile. Los docentes se desempeñaban en establecimientos educacionales públicos (municipales o particulares subvencionados gratuitos) y atendían a una población de estudiantes con índice de vulnerabilidad de al menos un 50 por ciento. Esta decisión parte del supuesto de que la resiliencia docente se expresa en escenarios complejos de desempeño, como los existentes en estas instituciones educativas.

Las y los profesores se encontraban en el segundo año de desempeño profesional y son egresados de una universidad pública con tradición en formación docente. La muestra estuvo compuesta por hombres y mujeres e incluyó a distintas áreas disciplinares, lo que contribuyó a su diversidad.

A partir de la base de datos de egresados de la institución formadora se contactó vía correo electrónico a su conjunto. La composición específica de la muestra se expone en la Tabla 1:

Tabla 1. Caracterización de participantes en el estudio

Característica	
Sexo	
Mujer	8
Hombre	6
Total	14
Disciplina de la pedagogía	
Lenguaje y comunicación	3
Ciencias (química, biología, física)	1
Inglés	2
Historia y geografía	6
Filosofía	2
Total	14

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos de recolección de datos

El estudio incluyó entrevistas de incidentes críticos, de tipo semiestructurada, en profundidad, que permitió indagar en eventos significativos de la labor de las y los docentes principiantes (Gremler, 2004). Durante el año 2020 se realizaron dos entrevistas individuales a cada participante: al finalizar el primer semestre lectivo y, luego, al término del año escolar. Ante las medidas sanitarias derivadas de la COVID-19, el trabajo de campo se generó por vía remota a través de videollamadas; esto facilitó el desarrollo de entrevistas sincrónicas, que se asemejan más a una entrevista de investigación tradicional por llevarse a cabo en tiempo real (Bolderston, 2012). Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para facilitar su análisis.

Procedimiento de análisis de datos

Los datos fueron sometidos a análisis de contenido desde el enfoque progresivo planteado por Simons (2011), apoyado mediante el uso del *software* para análisis de datos cualitativos Atlas.ti versión 8.3.0. Con el fin de salvaguardar su calidad, se consideraron estrategias de validación como la contextualización (Álvarez y San Fabián, 2012), la triangulación (Urrea

et al., 2014), la reflexividad y la generalización (Simons, 2011). Estos recursos se aplicaron considerando la triangulación entre investigadoras en la fase de análisis de datos. Finalmente, la presentación de resultados se acompañó de citas textuales que se identifican con un código que indica el sujeto participante (enumerado de 1 a 14) y el número de párrafo específico al que corresponde la cita.

Aspectos éticos

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética Institucional e incluyó el uso de cartas de consentimiento informado. Las primeras fueron enviadas a través de correo electrónico y en ellas se detallaron los fines del estudio y las características de la participación. Cada participante firmó e hizo entrega vía correo electrónico de la carta; de esa manera manifestaron su disposición a participar del estudio.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con el fin de responder a los objetivos propuestos para el presente estudio, se procederá a exponer los principales resultados organizados en dos grandes categorías: aspectos institucionales que debilitan la resiliencia durante la pandemia; y aspectos institucionales que fortalecen la resiliencia durante la pandemia. El argumento que justifica el ordenamiento de los resultados obedece a la esencia de la definición, es decir, frente a la adversidad, emerge la resiliencia.

Aspectos institucionales que debilitan la resiliencia durante la pandemia.

El liderazgo que desarrollan los equipos directivos de los establecimientos educativos es señalado como clave en el profesorado participante, puesto que es el que produce procesos institucionales que hacen posible el desarrollo de su trabajo de forma adecuada.

Durante el proceso de confinamiento obligatorio por la COVID-19, la organización del trabajo sufrió alteraciones, lo que implicó que

todos los niveles del sistema educativo tuvieron que hacer ajustes a las formas de trabajo que se desarrollaban hasta ese momento. La información que reportan los participantes alude a que fue un periodo de abundantes cambios. Esta etapa laboral se percibe con altos niveles de desorganización e improvisación que se tradujeron, en consecuencia, en un aumento en la carga del trabajo del profesorado.

Hay cuatro elementos señalados por los participantes que operaron en la práctica como elementos de la institución que debilitan el potencial de resiliencia.

Ausencia de lineamientos claros acerca del trabajo pedagógico

Desde la visión del profesorado, la prioridad tenía que ver con dar continuidad al trabajo pedagógico, identificar rápidamente las orientaciones del equipo directivo y ejecutar la tarea. No obstante, los participantes describen que:

...el mayor problema fueron los mensajes ambiguos, porque no se hizo desde el principio una organización de tal forma que si dijeran “esto se va a hacer a mitad de año, esto se va a hacer a fin de año, esto se va a hacer con los casos pendientes en caso de que existan” (9:1).

Esto da cuenta de que la planificación anual se diluyó y ello interfirió en el campo de acción concreta del profesorado mismo, ya que no existían criterios pedagógicos que fueran consensuados. Uno de los profesores lo relata de la siguiente manera:

...creo que está mal planificado desde el principio. Deberían haber dicho “ya, vamos a establecer un número para que [en] todas las asignaturas sea[n] igual en guías durante el semestre”; “vamos a establecer una cantidad de notas que sean durante el semestre”; “vamos a establecer una fecha de cierre del semestre” porque [a] nosotros nos avisaron una semana antes que iban a cerrar el semestre la semana

que viene, entonces tanto para nosotros como para los estudiantes fue una sorpresa total (8:14).

De lo anterior se infiere que la expectativa de liderazgo directivo tenía que ver con generar una hoja de ruta que permitiera, en contexto de incertidumbre, ofrecer certezas que dieran estabilidad a los procesos educativos, a pesar de las complejidades materiales. Sin embargo, ante la falta de orientación se abrieron opciones para la autodeterminación del trabajo, ya que el mismo profesorado llegó a la conclusión de que el liderazgo directivo no estaba teniendo la capacidad de orientar el accionar de la escuela como se necesitaría para cumplir con el ritmo de trabajo que se estaba desarrollando. Una de las profesoras lo describe así:

[En] el liceo no decía absolutamente nada de cómo trabajar, de cómo apoyar a los chiquillos y finalmente nosotros fuimos tomando las riendas de nuestros propios cursos y ver cómo podíamos en realidad apoyarlos, generar clases, entonces ha sido bastante caótico en ese sentido. Nosotros no habíamos tenido, por ejemplo, ninguna reunión ni de departamento ni de consejo de profesores desde marzo; la semana pasada recién tuvimos nuestra primera reunión, entonces ha sido súper desordenado el poder comunicarse con otros colegas (15:10).

Sumado a lo anterior, la sensación de desorganización, improvisación y falta de pertinencia en las orientaciones no sólo fue mencionada en relación con los equipos directivos de los establecimientos educacionales, sino también a nivel de administración municipal y el rol rector del Ministerio de Educación, ya que todo eso dificultó la tarea.

A nivel municipal la crítica se planteó en términos de decir que:

La Municipalidad brilló por su ausencia, y lo poco y nada que llegó, que insisto, son cosas que estaban estipuladas de años atrás, como los

computadores que recibían los séptimos básicos, en ese sentido el gobierno se movió, pero la nada, la nada... desde las decisiones evaluativas que hubo hasta la implementación tecnológica que los estudiantes pudieran tener (3:14).

Es decir, el municipio actuó de forma negligente, ya que no sólo llegó tarde con las condiciones materiales (acceso a conectividad, tecnología para clases sincrónicas, entre otros) sino también por la carencia de orientaciones pedagógicas que permitieran unificar los procedimientos educativos para un territorio común.

Del mismo modo, las instrucciones dadas por el Ministerio de Educación fueron percibidas como ajenas al contexto concreto de enseñanza y aprendizaje. El cambio y los ajustes se tradujeron en sobrecarga laboral. Un profesor lo señala así:

Pero se ha improvisado mucho sobre la marcha, a mi punto de vista; yo igual lo dejo en claro en las reuniones, pero claro, se sucede esto de que se adecua curricularmente por parte del Ministerio, se nos hace planificar y en realidad yo este año, yo creo que he planificado como cuatro veces por decisiones del cuerpo directivo, entonces al final se torna más trabajo para nosotros, el improvisar sobre la marcha nos da más pega a nosotros (16:3).

De lo observado se infiere que el profesorado no cuenta con herramientas que le permitan tener flexibilidad sobre su trabajo, puesto que, si bien las estructuras institucionales generan orientaciones, éstas son percibidas como una instrucción, un mandato. Es allí donde el liderazgo de los equipos directivos se volvería relevante para mediar entre la instrucción y la generación de condiciones que permitan al profesorado acoger o no dicho orden. No obstante, tal como ha quedado en evidencia en los párrafos previos, los equipos directivos no tuvieron la habilidad para proveer orientaciones que fueran claras.

Escasa participación del profesorado en la toma de decisiones acerca del trabajo pedagógico durante la emergencia sanitaria

La crítica de la escasa participación del profesorado en la toma de decisiones sobre su trabajo fue dirigida a más de un nivel dentro del sistema educativo. Hacia el Ministerio de Educación un profesor menciona que:

Yo siento que hubo mucho abandono por parte del Ministerio; tenían ideas que estaban en las nubes, castillos sobre el aire. Me indignó mucho, y ésta es también una frustración que juntamos los profesores porque... a ver, uno ve estas decisiones que se toman, y la toman personas que ni siquiera están dentro del aula... fue tremendamente frustrante ver, por ejemplo, que se gastó 300 millones en un *spot* publicitario que duró menos de un minuto para decir que los estudiantes tenían que tener energías para volver a clases. ¡Fueron 300 millones que se pudieron haber gastado en implementos tecnológicos que salieron del bolsillo de los profesores... para que ellos gasten 300 millones en eso! (3:16).

Del relato del maestro se infiere que, desde el Ministerio se priorizaron los recursos de forma equivocada y dejaron así, en evidencia, la lejanía de las autoridades del contexto real de desempeño de los centros escolares. Este elemento disminuyó la resiliencia docente porque los/las profesores/as no se sentían sostenidos por las autoridades en la construcción de condiciones materiales para el despliegue del acto pedagógico.

Ahora bien, a nivel de escuela, frente a la discusión pedagógica propiamente tal, el profesorado fue escuchado, pero no valorado para la toma de decisiones. Un docente lo explica así:

Claro, eso se conversó con consejo de profesores... pero más allá de tomar una decisión fue conversarlo... como exponerlo. No fue como

tomar una decisión en conjunto. La decisión ya estaba tomada, y sí hubo igual unas adaptaciones en el camino (7:1).

De igual modo, frente a la reorganización del trabajo:

Después, cuando hubo los cambios de horario o esta priorización de asignaturas, tampoco fue discutida como con el grupo de profesores. Nada. Siempre las decisiones se han tomado de forma cerrada entre los directivos. Y si bien empezamos ya hace dos meses, creo, con consejo de profesores semanalmente, y el director y el sostenedor como que han tratado a los profesores de asignatura, que, de cierta forma, nos quedamos más de lado, que no es que sea como intencionalmente hacer eso (14:5).

De esta manera, se reforzó una lógica de trabajo de fragmentación y jerarquía de algunas asignaturas en desmedro de otras. Esto no es un elemento nuevo en la cultura escolar; al contrario, ha estado presente siempre, no obstante, la resiliencia docente necesita de participación efectiva para producirse y sobreponerse a los múltiples desafíos de la labor educativa. Por tanto, cuando esta lógica se robustece y los espacios para la valoración de las opiniones del profesorado en la toma de alguna decisión pedagógica disminuyen, se observa que es más difícil que se produzca resiliencia porque no se cuenta con las condiciones institucionales que se requieren para ello.

Además, el profesorado también mencionó que los equipos directivos no aprovecharon la formación entre pares para dar solución a problemáticas derivadas de la tarea que se les encomendaba por el cierre de las escuelas, como el conocimiento y uso de las plataformas para las clases *online*.

Sin embargo, siento que no me han apoyado absolutamente en nada en el Liceo y eso es súper frustrante en el sentido que tengo el conocimiento para apoyar el proceso de los

chiquillos y el proceso de los mismos profes para que sea más fácil a partir de la tecnología (porque yo he aprendido mucho en este proceso respecto a la tecnología) y no se me ha escuchado en las reuniones. En la última reunión les propuse todo un tema, por ejemplo, para utilizar el Gmail con videos, con tutoriales, con todo y “sí, vamos a ver”, y prefirieron contratar, después de todo este tiempo, una sala de conferencias parecido al Zoom, pero de una que estaba en el DAEM [Departamento de Administración de la Educación Municipal] en vez de trabajar con lo que yo estaba proponiendo que era gratis y que era exactamente lo mismo (15:7).

Frente a la experiencia señalada por el docente, el hecho de no considerar su opinión no sólo da cuenta de que no hubo participación efectiva, sino también de que se perdió una oportunidad para trabajar de forma más horizontal, donde se pusieran a disposición del colectivo las competencias —en este caso, digitales— para favorecer la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje. El profesorado resintió esta situación, ya que un desafío complejo y relevante durante la pandemia fue migrar hacia el uso de plataformas virtuales.

El apoyo administrativo como un mecanismo sutil de control sobre la tarea del profesorado

Como forma de dar respuesta a la desigualdad en el acceso a las clases sincrónicas por parte del estudiantado, los establecimientos educativos optaron por grabar las clases y enviarlas a cada familia. Frente a esto, uno de los participantes comenta cómo se construyó un mecanismo sutil de control que hizo insegura la tarea del profesorado:

Siento que ha sido muy difícil, sobre todo porque todas las clases son grabadas y todas enviarlas a dirección que las ve y las manda a apoderados o a los alumnos. Entonces siento

que tengo que estar ahí pensando cada cosa que voy a decir antes de decirlo porque puede ser malinterpretada o puede que no le guste al colegio... entonces tampoco tengo ni siquiera la libertad de ponerme a *tirar una talla* [hacer un chiste] en clase porque siento que a lo mejor van a decir que soy poco seria (8:12).

El control instalado a través del mecanismo centralizado de distribución de los materiales educativos por parte de la jefatura rompe con uno de los valores esenciales para el surgimiento de la resiliencia: la confianza profesional que se requiere para realizar un trabajo de calidad. Igualmente, se daña el vínculo con las familias y los estudiantes, porque a través del humor el profesorado genera cercanía e intimidad, lo cual se vio obstaculizado con la revisión previa que, hasta el contexto de confinamiento, había sido innecesaria.

Desajuste en el uso de los tiempos del profesorado (en desmedro del bienestar)

En el transcurso del confinamiento se produjo un desajuste en los tiempos para el trabajo pedagógico. Inicialmente estuvo dado por las condiciones desiguales de conectividad del estudiantado, pero luego fue fomentado en diversas iniciativas propuestas por el equipo directivo que, si bien tendían a promover el bienestar y el autocuidado, también podían implicar interferencia con las actividades personales de las y los docentes.

Yo diría que de mi encargado de área [he] tenido apoyo, pero más arriba que eso no. Se proponen estrategias de relajación, tomarse pausas, respetar los horarios, pero ellos tampoco lo hacen. Entonces si ellos me hablan en la hora de almuerzo tengo que trabajar en la hora de almuerzo (7:18).

El participante lo vivió de esa forma porque el trabajo al interior de los establecimientos es jerárquico. Se ha observado que durante

la pandemia los límites en los tiempos de trabajo se difuminaron, es decir, la escuela, junto con todos sus trabajadores, estuvo disponible para el servicio educativo 24 horas los 7 días de la semana, y si bien existía cierta conciencia de que esto perjudicaba la salud, se observa que no se contó con las capacidades suficientes para marcar adecuadamente los límites entre los momentos de trabajo y los de descanso.

Adicionalmente, las reuniones con el equipo directivo fueron valoradas como poco productivas, ya que no se referían a temáticas que el profesorado consideraba relevantes, por ejemplo:

Hicieron una instancia pero que no fue de coordinación ni nada, sino que era de clases de acondicionamiento físico para los profesores, pero no, nada más. Hacen reuniones semanales, pero la verdad es que no me agradan las reuniones (tengo que confesarlo). No soy muy de ese estilo, porque siento que gran parte de lo que se dice en la reunión se hubiera resumido en un correo de media página y siento que perdí una hora de mi vida (8:24).

Aquí la contribución hacia lo institucional estaría dada por preguntar cómo pueden ser asertivos los equipos directivos en las convocatorias hacia el profesorado. Esto porque los tiempos son escasos y la sobrecarga laboral es un tema relevante, de manera que el equipo directivo tiene que saber elegir cuidadosamente las temáticas que merecen ser trabajadas en una reunión, además de que parte de la información podría ser comunicada a través de canales formales, como un correo electrónico. Es decir, el asertividad es una herramienta poderosa para las jefaturas en la confianza y dirección que le dan al conjunto de sus trabajadores.

Aspectos institucionales que fortalecen la resiliencia durante la pandemia

Frente a la adversidad descrita en el apartado anterior, es posible reconocer y comprender

aquellos elementos institucionales que contribuyeron al desarrollo de la resiliencia docente durante la pandemia.

Apoyo en la construcción de condiciones materiales para la continuidad del servicio educativo

El confinamiento como medida obligatoria para todas las familias del país, provocó un quiebre en la cotidianidad de la población; el profesorado participante indicó que las familias de sus estudiantes experimentaron necesidades materiales de diversa índole y que los centros educativos fueron una de las primeras instituciones del país en entregar ayudas, sobre todo para las familias que se encontraban en situación más crítica.

Una de las profesoras dijo:

Hacemos colecta para ayudar en canastas familiares a las estudiantes y todo, y que no se pierda tampoco esta humanidad. En eso, yo valoro mucho, mucho el colegio y a los colegas también, porque todos se han puesto esa camiseta de poder ayudar más a las chicas y a sus estudiantes (11:1).

En la mayoría de los casos los apoyos provienen, tal como indica el relato, de la gestión de los integrantes de la comunidad. Así, en concordancia con lo mencionado en la categoría anterior, si bien el Estado llegó tarde, fue la escuela en su expresión más comunitaria la que se organizó para responder a las necesidades del momento.

En esa misma línea, los centros educativos buscaron estrategias que permitieran generar el acceso a la educación de todas y todos sus estudiantes por igual. Así, en un primer momento a cargo de inspección general, el equipo de paradocentes realizó un catastro del estudiantado donde:

...ellos son los que llamaban a cada uno de... preguntando tres o cuatro cosas fundamen-

tal[es]: ¿tienes Internet en la casa?, ¿tienes computador?... ¿celular?, ¿acceso a redes sociales? Lo que sea. Gigante la pega que hicieron. Y con ese catastro, logramos sacar que un 77, un 78 por ciento de nuestros estudiantes no tiene acceso a Internet, no tiene computador, la mayoría sí tiene celular... (19:2).

Con esa información, la institución escolar entregó becas de conectividad que permitieran a los estudiantes participar de las actividades lectivas desarrolladas a través de variadas plataformas virtuales, por ejemplo:

Se han entregado becas de conexión que le recargan un celular con diez mil pesos, pero en general igual diez mil pesos dentro de lo que es clase de Meet te alcanza para una semana o una semana y media... lo que se ha tratado de hacer es que los apoderados y los niños vayan a buscar guías a los colegios y las desarrollen (19:2).

Si bien la beca no fue suficiente, permitió generar un punto de partida al vínculo con los estudiantes y a sostener los procesos de enseñanza aprendizaje en un contexto nuevo y complejo.

Apoyo en el acompañamiento, seguimiento y monitoreo del estudiantado

El profesorado reconoce de forma favorable que los asistentes de la educación, entre los que se cuentan profesionales como psicólogos, trabajadores sociales y personal técnico, así como asistentes de aula e inspectores, desarrollan labores de apoyo administrativo. Estos fueron vitales en entregar un soporte al profesorado sobre sus tareas cotidianas; por ejemplo, para el caso de los paradocentes, una profesora relata que:

Se entregaron los libros a cada estudiante, llevan las asistencias durante las transmisiones en vivo. Ellos suben todo el material, ellos

mandan, distribuyen entre todos los docentes los trabajos, los distribuyen cada semana (18:11).

También se encargaron de la relación con las familias:

Eso es algo positivo del colegio: ha estado sumamente presente con los apoderados, de hecho, yo me meto a un programa en Internet y veo que a todos los chicos los han llamado cuatro o cinco veces, entonces los inspectores han hecho un trabajo sumamente muy importante (19:5).

Sumado a ello, las duplas psicosociales¹ destacaron con el material de apoyo entregado para afrontar las necesidades emergentes que eran detectadas en el estudiantado, por ejemplo:

El Departamento de Psicología ha mandado información para que uno trabaje con los estudiantes, que en lo personal son herramientas para, por ejemplo, en un consejo de curso, cómo abordar el tema de las emociones. Se me ordenó bastante el panorama y pude abordarlo. Detectaron una necesidad y respondieron a la necesidad (13:22).

Además, durante la pandemia los centros educativos, a través de sus equipos, hicieron esfuerzos por mantener las acciones de acompañamiento ligadas a redes y asistencia social frente a la diversidad de problemáticas familiares que se vieron agudizadas durante el confinamiento.

El colegio tiene esta área de formación que en el fondo son como cinco profesionales... un estudiante en particular se declaró en rebeldía con su familia, entonces no está tomando nada del colegio y se constató que correspondía a vulneración de derechos (12:22).

En definitiva, los profesores que tenían el rol de jefaturas fueron fuertemente acompañados; esto permitió que el trabajo educativo fuese más completo y ordenado y, consecuentemente, facilitó las clases.

La oportunidad de la autonomía profesional en un escenario de incertidumbre

Como las clases *online* y el escenario educativo asincrónico era nuevo para las comunidades, se observó el giro que realizaron algunos equipos directivos a tomar este periodo como una oportunidad para poner en el centro lo pedagógico.

De acuerdo con los relatos de los participantes, diferentes hechos hicieron que el profesorado sintiera que posee mayor autonomía sobre su trabajo. Una profesora comenta que su equipo directivo le decía:

Si tienen un proyecto, háganlo, no nos pidan permiso, háganlo. Ya si se equivocan, bacán, porque así se aprende, ¿cachai? Ésta es la parte donde podemos equivocarnos este año, aprovechen esa instancia. Prueben... lo que sea, si quieren hacer videos, fotos, entrevistas... (18:12).

Situaciones como éstas construyeron un clima de confianza en las capacidades de las y los profesores, donde además se valoraron sus aportes profesionales:

A ver, yo es la primera vez que me siento legitimada en mi trabajo... es la primera vez que veo que en un liceo confíen en los profesores, en las decisiones que tomamos. Entonces la xxxx me decía "yo con tus clases me entretuve un montón, los mismos estudiantes aprendieron porque yo les preguntaba y hacían la reflexión con las cosas que tú habías dicho en clases... utilizaste material, creaste un montón de material" (3:15).

¹ Son profesionales de apoyo a la labor pedagógica existentes en los establecimientos escolares; habitualmente estas duplas están conformadas por psicólogos y trabajadores sociales.

Ese reconocimiento explícito contribuyó a generar la seguridad en el profesorado que hizo posible el despliegue de la resiliencia. Igualmente, como las prioridades estaban en lo pedagógico y en sostener el vínculo con los estudiantes durante todo el año escolar, el profesorado observó en sus jefaturas un rol más pedagógico que rompía las jerarquías y producía un trabajo colaborativo. Un profesor lo describe así:

Y en ese sentido hasta el jefe de UTP aportó. Porque si, por ejemplo, nos faltaba un video, él hacía el video; él hacía material; él compartía; él movía los contactos; él llegaba y de repente... convocaba estudiantes al colegio para entrevistarlos, cuando había que compartir un material sobre todo a los cuartos medios. Se movió mucho. Eso es trabajar a la par y por eso son un ejemplo de liderazgo que yo no he visto en otro lado (3:21).

Finalmente, un aspecto a destacar es cuando la autonomía se respalda no sólo desde dar espacios para la creatividad, sino también cuando se tienen actitudes flexibles y empáticas para enfrentar la demanda laboral, pues se infiere que lo relevante son los procesos de enseñanza aprendizaje:

Acá, por ejemplo, si no entregábamos algo a tiempo, ya, no importa, se verá la próxima semana y el jefe de UTP no se hacía problemas. Nos decía “ya, no se estresen, y hagámoslo así”; “ya, hagamos esta estrategia, y no se estresen, porque se entiende que toda esta circunstancia es una locura” (3:22).

En definitiva, el contexto de confinamiento como medida sanitaria fue tan rupturista de la cotidianidad de las escuelas que permitió que se dieran cambios favorables en aquellas jefaturas que entendieron que su rol tenía que ser diferente. Estas jefaturas lograron generar condiciones materiales, relacionales y contextuales que permitieron hacer surgir la

resiliencia y sostenerla durante todo el periodo de pandemia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien las condiciones del trabajo del profesorado fueron adversas, dada su complejidad, sus desafíos y sus tensiones, la resiliencia docente es una capacidad que se produce cuando existe un colectivo que genera las condiciones para que ésta se despliegue.

Tal como se ha desarrollado en los apartados previos, la resiliencia docente se produce en la interacción dinámica entre las dimensiones personales, relacionales e institucionales. En este escrito en particular se ha orientado a responder la pregunta ¿cómo contribuye la dimensión institucional en la resiliencia de profesores principiantes?, con el fin de poder explorar específicamente aquellos aspectos que fortalecen y debilitan la resiliencia de las y los docentes principiantes.

De todo lo descrito, la conclusión inicial es que, durante la pandemia, los docentes principiantes participantes del estudio sí desarrollaron resiliencia. Su tarea fue compleja, novedosa y en momentos de alta gratificación. Esto fue posible ya que lograron reconocer, en el liderazgo de sus jefaturas respecto al trabajo pedagógico, la oportunidad para poner en el centro del quehacer de la escuela a la pedagogía, es decir, frente a un sistema educativo que realizó una serie de cambios, como la suspensión de pruebas estandarizadas y la apertura en la priorización curricular, se instaló la creatividad e innovación de la mano de la confianza y la legitimidad sobre el trabajo del profesorado. Todo esto se encarnó en la autonomía que el profesorado pudo ejercer sobre sus planificaciones, clases y evaluaciones. En definitiva, cuando la institución confía en sus profesores, no sólo se trabaja con mayor gratificación y reconocimiento, sino que también se fortalece la resiliencia de los docentes, independientemente de la complejidad de la tarea. Este hallazgo es coincidente

con los planteamientos propuestos por Day y Gu (2014), quienes afirman que la resiliencia docente se sostiene en instancias de apoyo individual y colectivo, pero, sobre todo, en la autonomía profesional.

También, y de acuerdo con la literatura (Day y Gu, 2014), existieron instancias de apoyo para el aprendizaje. El trabajo desarrollado por los asistentes de la educación —profesionales y no profesionales— fue clave para realizar la tarea educativa de forma coordinada, colaborativa e integral. Que el profesorado principiante se sintiera acompañado en su labor le permitió sentirse acogido por una institución que es capaz de construir un horizonte común: el bienestar de los estudiantes a través de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Una tercera conclusión es la relevancia del sentido de comunidad para fortalecer la resiliencia docente, es decir, desde prácticas de autogestión hasta la cooperación y colaboración para el trabajo educativo son acciones fuertemente valoradas por el profesorado como elementos de una cultura escolar donde es posible ser más democráticos, porque en su centro está la pedagogía y no la gestión. La comunidad al servicio de lo pedagógico es el lenguaje común y es lo que orienta el sentido del trabajo, independientemente del estamento, jerarquía o especialidad.

Por otro lado, es necesario prestar atención a la dimensión de participación en su conjunto para la resiliencia docente. De acuerdo con los datos, la institución quedó en falta en lo que atañe a la participación efectiva. A pesar de los cambios y oportunidades para innovar, la participación del profesorado se mantuvo restringida, es decir, no hubo oportunidades para compartir la toma de decisiones y se mantuvo la entrega de información como el principal mecanismo de participación, lo cual colocó al profesorado en un lugar pasivo. De esta manera, se infiere que las escuelas no avanzan en la democratización de su cultura (Taylor, 2013), aspecto que es esencial para la resiliencia docente y que, para el presente, se

vuelve una necesidad para producir mejoras en los sistemas educativos a nivel global (UNESCO, 2021).

Como última conclusión, es necesario atender las formas en que los equipos directivos construyen su liderazgo y cómo lo despliegan en lo cotidiano, sobre todo en ambientes de incertidumbre. A partir de la información recogida en esta investigación podemos decir que es preocupante la falta de pertinencia, coherencia y consistencia de las orientaciones que entregan las autoridades hacia sus trabajadores. La escuela posee una tradición de estructura rígida, que no está preparada —y no lo estuvo durante el confinamiento— para cambiar radicalmente sus prácticas. Es menester que los equipos directivos sean preparados para continuar la conducción de comunidades en situaciones de crisis, que sean asertivos para tomar decisiones rápidas y eficaces, que puedan comunicar a sus trabajadores oportunamente los cambios que se llevarán a cabo y que consideren que la medida de lo que es razonable y viable de realizar frente al aula la dan sus propios trabajadores.

A partir de ello, es necesario reflexionar críticamente el reconocimiento hacia el profesorado; más allá de felicitar o agradecer una tarea realizada, el reconocimiento se produce también al legitimar la voz y conocimientos que sus docentes portan y que pueden poner a disposición del colectivo y producir, en consecuencia, una cultura democrática que sea capaz de sostener y contenerse a sí misma como comunidad, ya sea en periodos de estabilidad como de crisis. Frente a ello, existen pocas evidencias sobre liderazgos que en la práctica sean democráticos (Guerrero *et al.*, 2020), lo cual refuerza la estructura rígida de las comunidades escolares y reafirma la preocupación por las condiciones institucionales para la producción de resiliencia docente.

A modo de proyección, se pretende dar continuidad a estos hallazgos en un contexto pospandemia. Es decir, continuar explorando los aspectos que se han identificado que

fortalecen y debilitan la resiliencia, cuáles se han mantenido en el tiempo y cuáles habrán desaparecido o se habrán transformado. Así

también, es necesario avanzar hacia el análisis de la resiliencia en docentes con más años de ejercicio profesional.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Carmen y José Luis San Fabián (2012), “La elección del estudio de caso en investigación educativa”, *Gazeta de Antropología*, vol. 28, núm. 1, en: https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html (consulta: 11 de noviembre de 2018).
- ÁVALOS, Beatrice (2013), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- ÁVALOS, Beatrice (2015), “Sistema de desarrollo profesional docente. Avances y limitaciones del proyecto”, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Centro de Investigación Avanzada en Educación, en: <https://slideplayer.es/slide/5247095/> (consulta: 11 de noviembre de 2018).
- ÁVALOS, Beatrice y Juan Pablo Valenzuela (2016), “Education for All and Attrition Retention of New Teachers. A trajectory study in Chile”, *International Journal of Educational Development*, vol. 49, pp. 279-290.
- AYALA, Pamela (2014), “Inserción laboral docente: ¿una oportunidad perdida para la formación inicial docente?”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51, núm. 2, pp. 119-134. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.9>
- AYALA, Pamela, María Soledad Ortúzar, Carolina Flores y Carolina Milesi (2015), “Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 52, núm. 2, pp. 119-135. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.7>
- BELTMAN, Susan, Caroline Mansfield y Anne Price (2011), “Thriving not just Surviving. A review of research on teacher resilience”, *Educational Research Review*, vol. 6, núm. 3, pp. 185-207. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edu.rev.2011.09.001>
- BOBEK, Becky (2002), “Teacher Resiliency: A key to career longevity”, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, vol. 75, núm. 4, pp. 202-205.
- BOLDERSTON, Amanda (2012), “Directed Reading Article Conducting a Research Interview”, *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, vol. 43, núm. 1, pp. 66-76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmir.2011.12.002>
- CASTRO, Edgar (2010), “El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas”, *Revista Nacional de Administración*, vol. 1, núm. 2, pp. 31-54.
- Centro de Estudios Mineduc (2013), “Contextualización de la enseñanza en Chile. Resultados de la encuesta internacional TALIS 2013, OCDE”, Santiago de Chile, Mineduc, en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS_FINAL_COMPLETO.pdf (consulta: 5 de septiembre de 2020).
- Centro de Estudios Mineduc (2015), “Evidencias: aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014”, Santiago de Chile, Mineduc, en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N28_MovilidadDocente.pdf (consulta: 2 de abril de 2020).
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2020), “Registro público de mentores”, en: <https://www.cpeip.cl/registro-publico-mentores-anos-2017-2018/registro-publico-de-mentores-ano-2018-2019/> (consulta: 2 de julio de 2020).
- DAY, Christopher y Qing Gu (2014), *Resilient Teachers, Resilient Schools*, Londres, Routledge.
- DAY, Christopher, Pam Sammons, Stobart Gordon, Alison Kington y Qing Gu (2007), *Teacher Matters. Connecting work, lives and effectiveness*, Nueva York, Open University Press.
- DURÁN, María Martha (2012), “El estudio de caso en la investigación cualitativa”, *Revista Nacional de Administración*, vol. 3, núm. 1, pp. 121-134. DOI: <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- EIRÍN, Raúl, Herminia García y Lourdes Montero (2009), “Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 101-115.
- Elige Educar (2022), “Resumen ejecutivo: retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente”, Santiago de Chile, Elige Educar, en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/11/resumen-ejecutivo-estudio-retencioxxn-rotacioxxn-salidas-de-aula-y-reincorporacioxxn-docente.pdf> (consulta: 3 de diciembre de 2022).
- GAETE, Alfredo, María Castro, Felipe Pino y Diego Mansilla (2017), “Abandono de la profesión

docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, pp. 123-138. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>

- GARCÍA Huidobro, Juan Cristóbal (2016), “Primeros años de docencia en contextos de pobreza: preguntas que la evidencia desde EEUU sugiere para la conversación en Chile”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 53, núm. 1, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.8>
- Gobierno de Chile-Mineduc (2016, 4 de marzo), Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, Santiago de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional.
- Gobierno de Chile-Mineduc-Unidad de Currículo y Evaluación (2020), “Fundamentos priorización curricular”, documento para ser presentado al CNED, Santiago de Chile, Mineduc.
- GREMLER, Dwayne (2004), “The Critical Incident Technique in Service Research”, *Journal of Service Research*, vol. 7, núm. 1, pp. 65-89.
- GU, Qing y Christopher Day (2007), “Teachers Resilience: A necessary condition for effectiveness”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, núm. 8, pp. 1302-1316.
- GU, Qing y Christopher Day (2013), “Challenges to Teacher Resilience: Conditions count”, *British Educational Research Journal*, vol. 39, núm. 1, pp. 22-44. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- GU, Qing y Quion Li (2013), “Sustaining Resilience in Times of Change: Stories from Chinese teachers”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 41, núm. 3, pp. 288-303. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809056>
- GUERRERO, Patricia, Romina Díaz, Ana Hormazabal, Valentina Urrutia y Pilar Diez (2020), “Dirigir l'école dans un contexte de néolibéralisme éducatif: comment préserver le sens du travail éducatif au sein de la communauté”, *Cahiers de Recherche Sociologique*, núm. 68, pp. 49-75. DOI: <https://doi.org/10.7202/1086357ar>
- HODGES, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond (2020), “The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning”, *Educause Review*, vol. 27, pp. 1-12.
- HONG, Ji Y. (2012), “Why do some Beginning Teachers Leave the School, and Others Stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 18, núm. 4, pp. 417-440. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- JOHNSON, Bruce y Barry Down (2013), “Critically Re-conceptualising Early Career Teacher Resilience”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 34, núm. 5, pp. 703-715. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.728365>
- JOHNSON, Bruce, Barry Down, Rosie Le Cornu, Judy Peters, Anna Sullivan, Jane Pearce y Janet Hunter (2015), *Early Career Teachers. Stories of resilience*, Singapur, Springer Briefs in Education.
- JOHNSON, Bruce, Barry Down, Rosie Le Cornu, Judy Peters, Anna Sullivan, Jane Pearce y Janet Hunter (2016), *Promoting Early Career Teacher Resilience: A socio-cultural and critical guide to action*, Londres, Routledge.
- KOWITARTAWATEE, Phrakhu y Wiphawan Limphaibool (2022), “Fostering and Sustaining Teacher Resilience through Integration of Eastern and Western Mindfulness”, *Cogent Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2097470>
- LE CORNU, Rosie (2013), “Building Early Career Teacher Resilience: The role of relationships”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 4, pp. 1-16.
- LEROUX, Mylene y Manon Théorêt (2014), “Intriguing Empirical Relations between Teachers’ Resilience and Reflection on Practice”, *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, vol. 15, núm. 3, pp. 289-303. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>
- MARCELO, Carlos (2009), “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”, *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-25.
- MANSFIELD, Caroline, Susan Beltman, Anne Price y Andrew Mcconney (2012), “Don’t Sweat the Small Stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, núm. 3, pp. 357-367. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- ORREGO, Vanessa (2022), “Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 21, núm. 45, pp. 12-29. DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>
- OTZEN, Tamara y Carlos Manterola (2017), “Técnicas de muestreo sobre una población a estudio”, *International Journal of Morphology*, vol. 35, núm. 1, pp. 227-232. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- PAPAZIS Filippou, Elias Avramidis y Flora Bacopoulou (2022), “Greek Teachers’ Resilience Levels during the COVID-19 Pandemic Lockdown and its Association with Attitudes towards Emergency Remote Teaching and Perceived Stress”, *Psychology in the Schools*, vol. 6, núm. 5, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22709>
- PEARCE, Jane y Chad Morrison (2011), “Teacher Identity and Early Career Resilience: Exploring

- the links”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36, núm. 1, pp. 48-59.
- Plan Maestro (2014), “El plan maestro. Diálogos para la profesión docente. Documento final”, en <http://www.elplanmaestro.cl/actas/> (consulta: 5 de mayo de 2019).
- PRICE, Anne, Caroline Mansfield y Andrew McConney (2012), “Considering Teacher Resilience from Critical Discourse and Labor Process Theory Perspectives”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 81-95.
- QIONG Li, Qing Gu y Wenjie He (2019), “Resilience of Chinese Teachers: Why perceived work conditions and relational trust matter”, *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, vol. 17, núm. 3, pp. 143-159. DOI: <https://doi.org/10.1080/15366367.2019.1588593>
- RAMAKRISHNA, Madhumita y Purnima Singh (2022), “The Way We Teach Now: Exploring resilience and teacher identity in school-teachers during COVID-19”, *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.882983>
- RIBEIRO, Beatriz María Dos Santos Santiago, Fabio Scorsolini-Comin y Rita de Cassia de Marchi Barcellos Dalri (2020), “Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental”, *Index de Enfermería*, vol. 29, núm. 3, pp. 137-141.
- RUFFINELLI, Andrea, Tatiana Cisternas y Claudia Córdoba (2017), *Iniciarse en la docencia: relatos de once experiencias*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- SALAS, Macarena, Alessandra Díaz y Lorena Medina (2021), “Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, vol. 26, núm. 89, pp. 449-474.
- SCHELVIS, Roosmarijn, Gerard Zwetsloot, Evelien Bos y Noortje Wiezer (2014), “Exploring Teacher and School Resilience as a New Perspective to Solve Persistent Problems in the Educational Sector”, *Teachers and Teaching*, vol. 5, núm. 20, pp. 622-633.
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso. Teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- SOLÍS, María Cristina, Claudio Núñez, Inés Contreiras, Nelson Vásquez y Sylvia Ritterhausen (2016a), “Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 2, pp. 331-342.
- SOLÍS, María Cristina, Claudio Núñez, Inés Contreiras, Nelson Vásquez y Sylvia Ritterhausen (2016b), “Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 4, pp. 201-221.
- STAKE, Robert E. (1999), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TAYLOR, Janice (2013), “The Power of Resilience: A theoretical model to empower, encourage and retain teachers”, *The Qualitative Report*, vol. 18, núm. 70, pp. 1-25.
- UNESCO (2021), *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Resumen*, París, UNESCO.
- URRA, Eugenia, Rocío Núñez, Carmen Retamal y Lucy Jure (2014), “Enfoques de estudio de casos en la investigación de enfermería”, *Ciencia y Enfermería*, vol. 20, núm. 1, pp. 131-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000100012>
- VAILLANT, Denise (2009), “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente”, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 27-41.
- VALENZUELA, Juan Pablo y Alejandro Sevilla (2013), “La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro”, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), en: http://www.ciae.uchile.cl/download.php?le=2015-docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf (consulta: 2 de septiembre de 2019).
- VILLALOBOS, Paula y Jenny Assael (2018), “Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública”, *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1145>
- VILLALOBOS-Vergara, Paula y Catherine Flores-Gómez (2022), “La renovación de las prácticas: su aporte al fortalecimiento de la resiliencia en profesorado principiante”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 2, pp. 589-608. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.31>
- VILLALOBOS, Paula, Pamela Barria-Herrera y Diana Pasmanik (2022), “Relación docentes - estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia”, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 17, núm. 1, pp. 131-143. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>
- YONEZAWA, Susan, Makeba Jones y Nancy Robb (2011), “Teacher Resilience in Urban Schools: The importance of technical”, *Urban Education*, vol. 46, núm. 5, pp. 913-931. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085911400341>
- ZARA, Celso, Francis Balazon, Thinley Wangdi, William Franco Perales, Pavirasa Praditson y Mark Bedoya (2022), “Exploring the Concept of Pedagogical Resilience during the COVID-19 Pandemic: Teachers’ perspectives from Thailand and the Philippines”, *Frontiers in Education*, vol. 7, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.981217>

Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral

MARTA GRÀCIA* | SANDRA ESPINO DATSIRA**
JUDIT ALCALDE SICILIA*** | IRIS MERINO RUBIO****

Un número elevado de docentes universitarios reconocen que la competencia en lengua oral (CLO) no está suficientemente incluida en los planes docentes y se sienten poco competentes para acompañar a sus estudiantes en esta área. Los objetivos del presente estudio son: explorar las actividades que los docentes universitarios de formación inicial del profesorado proponen a sus estudiantes relacionadas con la CLO; conocer cómo evaluarían esta competencia; explorar la percepción sobre la CLO del estudiantado; y conocer las propuestas del profesorado para mejorar la CLO de los futuros docentes. Se entrevistó a 17 docentes universitarios de cuatro universidades españolas. Los resultados indican que se realizan pocas actividades para contribuir al desarrollo de la CLO del estudiantado, que éste tiene pocos recursos lingüísticos y que los docentes coinciden en la necesidad de participar en procesos formativos para contribuir más efectivamente al desarrollo de esta competencia.

A large number of university teachers recognize that oral language competence (OLC) is not sufficiently included in the teaching plans and feel they are not competent to accompany their students in this area. The objectives of this study are: to explore the activities that university teachers of initial teacher education propose to their students related to the OLC; to know how they evaluate this competence; to explore the perception about the OLC of the student; and know the proposals of teachers to improve the OLC of future teachers. Seventeen university professors from four Spanish universities were interviewed. The results indicate that few activities are carried out to contribute to the development of students' OLC, that the latter has few linguistic resources and that teachers agree on the need to participate in training processes in order to contribute more effectively to the development of this competence.

Palabras clave

Desarrollo del profesor
Competencias profesionales
Educación infantil
Educación básica
Educación superior
Lenguaje oral

Keywords

Teacher development
Professional skills
Early childhood education
Basic education
Higher education
Oral language

Recepción: 21 de noviembre de 2022 | Aceptación: 29 de junio de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61170>

- * Profesora titular de universidad de la Universidad de Barcelona (UB) (España). Doctora en Psicología de la Educación. Líneas de investigación: prácticas educativas en educación formal, familiar y atención precoz; competencia comunicativa oral; desarrollo profesional presencial y con tecnología digital en perspectiva colaborativa y reflexiva. CE: mgraciag@ub.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1280-4578>
- ** Directora de estudios de logopedia de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC) (España). Doctora en Psicología de la Educación. Líneas de investigación: desarrollo de la competencia comunicativa oral; uso de la simulación como metodología docente; lectura y escritura académica en contextos de educación superior. CE: sespino@umanresa.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4976-4039>
- *** Profesora asociada de la Universidad de Barcelona (UB) (España). Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación. Líneas de investigación: desarrollo de la competencia comunicativa oral. CE: judit.alcalde@ub.edu
- **** Profesora asociada de la Universidad de Barcelona (UB) (España). Doctora en Psicología de la Educación. Líneas de investigación: actividad conjunta e influencia educativa; análisis, innovación y mejora de prácticas educativas en entornos formales y no formales, presenciales y en línea; desarrollo de la competencia comunicativa oral. CE: imerino@ub.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2920-5248>

INTRODUCCIÓN¹

Leer, escribir y expresarse oralmente son consideradas competencias básicas en educación superior, no sólo porque permiten acceder a la información y demostrar el conocimiento de que se dispone, sino porque su potencial radica fundamentalmente en que se trata de instrumentos que permiten construir y transformar el conocimiento, posibilitan realizar aprendizajes de mayor calidad, desarrollar el pensamiento crítico en el estudiantado y fomentar su participación activa en los procesos de formación en los que intervienen (Peña, 2008).

De forma más específica, la lengua oral permite obtener y facilitar información, reflexionar sobre el propio lenguaje a través de éste (función metalingüística), gestionar el espacio comunicativo y regular la acción del otro usando el lenguaje (Del Río, 1995). En atención a estas funciones, dominar la competencia oral implica ser capaz de producir textos orales elaborados y complejos, que se adecuan al contexto con coherencia y cohesión; al mismo tiempo, que se es capaz de formular preguntas, solicitar información, argumentar, cuestionar, etc., tanto sobre contenidos vinculados a las materias curriculares como sobre la propia lengua; así como de interactuar con los otros, con diferentes objetivos y en contextos diversos (Camus Ferri *et al.*, 2019; Gràcia *et al.*, 2017).

En la actualidad, la competencia comunicativa oral (y escrita) es una de las competencias transversales más valoradas en cualquier titulado universitario, así como en la formación del profesorado, donde cobra especial relevancia. Se trata de un instrumento fundamental para la construcción del conocimiento relacionado con todas las competencias, de la misma manera que lo es también la lingüística (Ashman y Snow, 2019; Ruiz-Muñoz, 2012; Sa Ibraim y Justí, 2016; Sanz, 2020). Como

De Coninck *et al.* (2019) indican, el dominio de la lengua oral debe ser prioritario para las y los estudiantes universitarios para elaborar y transformar el conocimiento, así como para contribuir a que sus futuros alumnos y alumnas también sean capaces de hacerlo.

Si bien diferentes estudios muestran que la competencia comunicativa oral está presente en los currículos de formación inicial del profesorado, habitualmente ésta se trabaja de forma asistemática, poco explícita para los y las estudiantes, con objetivos de aprendizaje insuficientemente definidos (Martín y Chireac, 2022; Galván-Bovaira *et al.*, 2019; Gràcia *et al.*, 2015; Gràcia *et al.*, 2018; Walldén y Larsson, 2022), o se trabaja de forma combinada con la competencia escrita, sin resaltar suficientemente las diferencias y similitudes entre una y otra (Serrano y Pontes, 2017).

Los estudios revisados indican que se tiende a realizar un escaso número de actividades asociadas a la lengua oral y, aunque al estudiantado se le propone que realice presentaciones orales o participe en debates, en realidad, cuentan con pocas oportunidades para expresarse oralmente en las aulas y son pocas las actividades que se evalúan, que explicitan los criterios que se utilizan para hacerlo o, si se hace, tienen poco peso en la evaluación final de las asignaturas (Fallarino *et al.*, 2022; Ion y Cano, 2012; Lomas, 2011; Villa y Poblete, 2011).

En general, se aprecia que el estudiantado es poco consciente de la importancia de la lengua oral en el aprendizaje de los contenidos escolares (Domingo *et al.*, 2010), así como para el desarrollo de otras competencias como, por ejemplo, la de aprender a aprender (Comunidades Europeas, 2007, 2018; Gargallo *et al.*, 2020). Y, en concreto, los y las estudiantes de grado reportan (Gràcia *et al.*, 2015; Gràcia *et al.*, 2020) que realizan pocas actividades con objetivos claros relacionados con el desarrollo de habilidades en lengua oral, así como con la

¹ Este artículo está vinculado al proyecto de investigación “Estándares para la evaluación de la calidad formativa de los docentes de educación infantil, primaria y secundaria en relación con la competencia lingüística oral en catalán, y propuestas de mejora” (2020 ARMIF 00008).

forma en que se trabajará o evaluará, lo que repercute en niveles bajos en cuanto a competencia oral (Martín y Chireac, 2022).

Existe también cierta unanimidad, por parte de los docentes universitarios, en el reconocimiento de que la competencia lingüística no está suficientemente presente en los planes docentes (Del Moral *et al.*, 2016; Vivel-Búa *et al.*, 2015) y, aunque el profesorado está consciente de que se trata de una competencia transversal y de que tienen cierta o mucha responsabilidad en su enseñanza, manifiestan sentirse poco competentes para ayudar a sus estudiantes en esta área (Domingo *et al.*, 2010), lo que deriva en que los programas de las asignaturas sigan siendo poco precisos al respecto (Sarceda y Rodicio-García, 2018; Villarroel y Bruna, 2014).

Además, coincidimos con autores como Domingo *et al.* (2013) y Galván-Bovaira *et al.* (2019) en que, a menudo, prevalece la creencia errónea de que se trata de una competencia que emerge de forma natural o que debe ser adquirida en etapas educativas anteriores, lo cual exime al profesorado universitario de la necesidad de su enseñanza explícita. Los estudios revisados indican que es fundamental trabajar la competencia comunicativa oral de manera integrada en el contexto de todas las asignaturas, especialmente respecto a la dimensión pragmática (Barnes, 2010; Engin, 2017; Gillis, 2015). Estos autores sostienen que la conversación en el aula entre el docente y los estudiantes, y la conversación entre estudiantes, tiene el poder de dar forma al conocimiento a través del compromiso de los participantes con una variedad de procesos como la elaboración de hipótesis, la solicitud de información, la argumentación, el debate, la síntesis y la formulación de preguntas, entre otras. Es fundamental que el alumnado universitario reflexione sobre las lenguas de uso en los contextos formales y que detecte aspectos mejorables, todo lo cual le puede ser útil para continuar aprendiendo en contextos formales; para ello es necesario que las clases

universitarias se centren en el estudiantado, que éste sea más activo (no sólo escuche y reciba información) y que se realicen más actividades colaborativas basadas en el diálogo supervisado (Pozo, 2021), entre otras actividades relevantes.

Por todo ello, diversos autores consideran fundamental el diseño de programas específicos focalizados en la formación docente a fin de desarrollar estas competencias comunicativas y lingüísticas en el estudiantado universitario en general (Doherty *et al.*, 2011), y en los futuros profesores y profesoras en particular (Cebrián-Robles *et al.*, 2018; Ogienko y Rolyak, 2009). Una forma de hacerlo pasa por la introducción de cambios en los planes docentes que impliquen otorgar un mayor peso a la lengua oral y que profundicen en los aspectos que la componen, como, por ejemplo, la claridad, la coherencia, la estructura del texto, la gestión de la conversación y la discusión, la capacidad de argumentar y de adoptar posiciones críticas, de promover la participación en clase, de autoevaluar la propia competencia o la de los y las compañeras del aula, entre otras. También, diversificar las actividades y espacios formativos donde se prioricen contextos dialógicos para fomentar la participación activa del estudiantado en las clases, por ejemplo, mediante conversaciones en pequeños grupos, realización de debates, foros de discusión, presentaciones orales, diálogos argumentativos y reflexiones grupales que fomenten el análisis crítico y la toma de decisiones. Considerar estos elementos es clave en sus procesos formativos como futuros docentes (Larson, 2000; Li *et al.*, 2015; Parker y Hess, 2001); y también para, como decíamos al inicio, realizar aprendizajes de mayor calidad, más significativos y a los que puedan atribuir sentido (Cano y Castelló, 2016; Coll, 2013; Mercer *et al.*, 2019; Pozo, 2016; 2021).

Trabajar la competencia comunicativa oral es especialmente relevante en la formación inicial de los maestros y las maestras porque permite generar contextos de enseñanza y

aprendizaje más ricos y seguros, donde se utilice el lenguaje de manera dialógica (Mercer, 2010; Kathard *et al.*, 2015; Gràcia *et al.*, 2022), para interactuar con los otros y donde el profesorado sea un modelo de calidad a imitar. Si los futuros docentes son conscientes de las características que debe tener el contexto de aprendizaje y, además, se han formado en el fomento de la reflexión metalingüística individual y colaborativa y en el uso de estrategias que promuevan el desarrollo de la lengua oral, estarán en mejores condiciones de promover esta competencia en su alumnado (Hoffman, 2011; Swain y Lapkin, 2013). También es importante desarrollar la capacidad de ayudar al propio estudiantado a poner en práctica estas capacidades, siempre bajo criterios de autenticidad, funcionalidad e intencionalidad, mediante un uso de las habilidades comunicativas ajustado al contexto, a la audiencia y variado en registros (Gràcia *et al.*, 2012).

Finalmente, conviene considerar que se trata de competencias muy necesarias para el desempeño profesional de los futuros profesores y profesoras, ya que tendrán que participar en reuniones de ciclo, de claustro, con otros profesionales (psicopedagogos, psicólogos, logopedas, etc.), con personas del ámbito comunitario (trabajadores sociales, coordinadores/as de actividades lúdicas, responsables de bibliotecas, ludotecas u otros espacios de aprendizaje...) y con las familias; todas estas reuniones, sin duda, serán más efectivas y de mayor calidad si las habilidades comunicativas orales de los participantes son óptimas (Gràcia *et al.*, 2020).

En el marco que se acaba de describir nos proponemos los siguientes objetivos:

1. Explorar las actividades que las y los docentes universitarios de los grados de Educación Infantil y Primaria, así como del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria proponen a sus estudiantes relacionadas con la competencia en lengua oral (CLO).
2. Profundizar sobre la manera como los/as docentes evalúan la CLO del estudiantado.
3. Explorar la percepción que tienen estos/as docentes en relación con la CLO de los y las estudiantes.
4. Conocer las propuestas del profesorado universitario para mejorar la CLO de sus estudiantes.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio de casos en el que se utilizó metodología fundamentalmente cualitativa. Se analizó el contenido de las entrevistas a docentes universitarios a partir de un sistema de categorías y códigos desarrollado a partir de un proceso inductivo.

Participantes

Participaron 17 docentes de cuatro universidades de Cataluña (España), 76.5 por ciento mujeres y 23.5 por ciento hombres. La media de años de experiencia docente universitaria fue de 12.9 años (DS=6.7). En la Tabla 1 se describen las características principales de los y las participantes. Concretamente, se presenta información respecto a la universidad en la que trabajan y al tipo de vinculación, a la asignatura sobre la que responden a la entrevista, a si es una asignatura de grado o máster, a los años de experiencia docente universitaria y a la titulación máxima que poseen.

Instrumento

El principal instrumento de recogida de datos es una entrevista semiestructurada realizada a partir de un guion organizado en seis bloques: 1) descripción de las clases respecto al desarrollo de la CLO del estudiantado; 2) valoración docente sobre sus propias estrategias para desarrollar la CLO; 3) valoración sobre la CLO de su estudiantado; 4) evaluación de la CLO; 5) propuestas docentes para mejorar la CLO; 6) propuestas docentes para mejorar las propias estrategias y habilidades para enseñar la CLO.

Tabla 1. Principales características del profesorado participante

Universidad	Vinculación	Asignatura	Grado/ Máster	Años de experiencia docente universitaria	Titulación	
D1	UB	Estable	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	MFPS	20	Doctorado Psicología
D2	UB	No estable	Prácticas 1	MFPS	16	Grado Pedagogía
D3	UVic-UCC	Estable	Sociología de la educación	GEI	13	Grado Sociología GEI
D4	UB	No estable	Procesos educativos y práctica docente	GEP	3	GEP
D5	UAB	Estable	Educación musical, visual y aprendizaje	GEP	12	Doctorado Pedagogía
D6	UB	No estable	Educación musical	GEP	3	Grado Música MFPS
D7	UVic-UCC	Estable	Creación musical en el aula inclusiva	MFPS	20	Doctorado Pedagogía
D8	UAB	No estable	Necesidades educativas específicas en los procesos de aprendizaje en EI	GEI	23	Doctorado Comunicación, percepción y tiempo
D9	UAB	No estable	Didáctica de las matemáticas para maestros	GEP	8	Grado Matemáticas
D10	UVic-UCC	No estable	Alteraciones del desarrollo del lenguaje	GEI	5	Grado Logopedia
D11	UAB	Estable	Inclusión educativa: necesidades educativas específicas en educación infantil	GEI	18	Doctorado Psicología
D12	UAB	No estable	Lengua castellana para la enseñanza	GEI	12	Grado Filología Hispánica
D13	UAB	No estable	Estrategias de aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales.	MFPS	13	Doctorado Psicología
D14	UVic-UCC	Estable	Innovación e investigación educativa en educación física	MFPS	20	Grado CAFE Grado Sociología y Ciencias Políticas
D15	UVic-UCC	No estable	Psicología del desarrollo	GEI	10	Doctorado Educación
D16	UB	Estable	Trabajo final de grado	GEP	20	Doctorado Pedagogía
D17	URL-UB	No estable	Procedimientos, cánones y prácticas de comunicación científica y profesional en PE	MFPS	4	Doctorado Psicología

Nota: D (docente); UB (Universidad de Barcelona); UAB (Universidad Autónoma de Barcelona); UVic-UCC (Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña); URL (Universidad Ramon Llull); grados de educación infantil (GEI); grados de educación primaria (GEP); Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS) y CAFE (Ciencias de la Actividad Física y el Deporte).

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

El procedimiento de recogida y análisis de datos realizado en este estudio contempló las siguientes fases:

Fase 1. Toma de decisiones sobre el número de docentes a entrevistar, en atención a los diferentes perfiles (Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria y Máster), al tipo de asignatura (obligatoria u optativa), al área de conocimiento (matemáticas, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, música, didácticas, lengua, psicología...), a la universidad, al tipo de vinculación con la universidad, a la asignatura y a los años de experiencia docente (Tabla 1). Se buscó el equilibrio entre los y las docentes seleccionados en función de estos criterios.

Fase 2. Elaboración del guion de la entrevista, del consentimiento informado y de la ficha de datos generales, que incluye solicitud de información sobre los años de experiencia docente universitaria, el tipo de vinculación con la universidad, la formación universitaria y los grados o másteres y las asignaturas en las que se imparte docencia.

Fase 3. Contacto con los y las docentes y realización de las entrevistas virtuales a través de plataformas diversas registradas en video (12) y en audio (5). Seis de las investigadoras del equipo participaron como entrevistadoras.

Fase 4. Transcripción y análisis:

- Transcripción. Seis de las investigadoras del equipo transcribieron las 17 entrevistas.
- Elaboración de criterios de segmentación. Las investigadoras del equipo se reunieron para consensuar los criterios de segmentación y, posteriormente, seis de ellas segmentaron una misma transcripción conjuntamente. Posteriormente, estas investigadoras segmentaron una misma transcripción y

contrastaron el resultado. Resolvieron dudas y revisaron los criterios. Finalmente, volvieron a segmentar una misma transcripción (diferente de la utilizada anteriormente) y llegaron a un grado de acuerdo de 85 por ciento. A partir de ahí se distribuyeron las entrevistas para realizar la segmentación por separado.

- Elaboración de un sistema de categorías para analizar las entrevistas. Para validar el sistema de categorías, tres investigadoras analizaron los datos de forma independiente y calcularon la confiabilidad interobservador con el coeficiente Kappa de Cohen $\kappa=,703$.
- Análisis de las entrevistas. Una vez consensuado el sistema de categorías y códigos, las seis investigadoras se repartieron las transcripciones ya segmentadas y las analizaron utilizando el software *Atlas.ti* (v.22). Posteriormente, se calcularon las frecuencias y se realizaron diferentes análisis descriptivos.

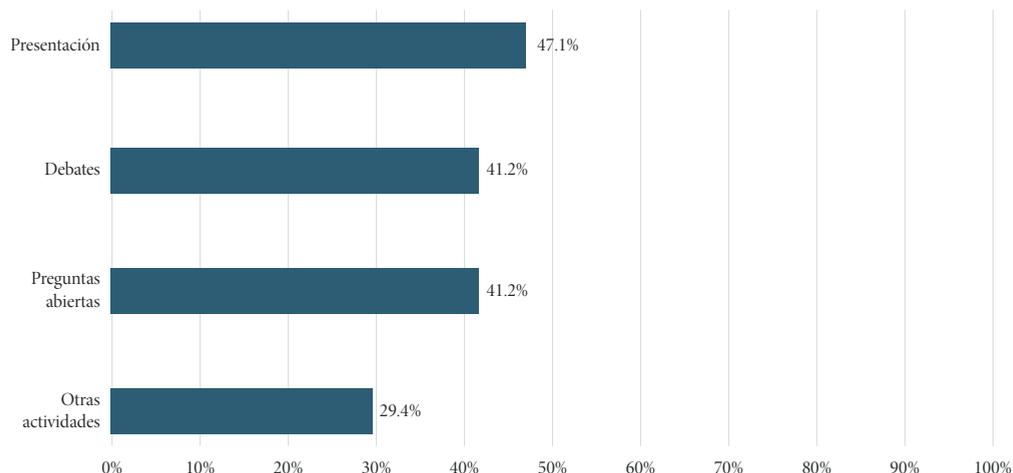
RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas.

Actividades para promover y evaluar la CLO del estudiantado

En cuanto a la propuesta de actividades, como se puede observar en la Gráfica 1, el tipo de actividad mencionada por los y las docentes universitarias en las que más se trabaja la CLO durante la formación docente son las presentaciones o exposiciones orales de contenidos de la asignatura, o de productos o trabajos elaborados por los propios estudiantes, ya sean pequeñas investigaciones, análisis de casos, unidades didácticas o actividades diseñadas (lo afirma 47.1 por ciento del profesorado). También mencionan el formato de debate (41.2 por ciento) sobre casos planteados o temas controvertidos sobre los que el estudiantado tiene que posicionarse, así como el

Gráfica 1. Actividades específicas para facilitar el desarrollo de la CLO y porcentaje de docentes participantes que las proponen



Fuente: elaboración propia.

diálogo o la discusión (41.2 por ciento) generadas a partir del planteamiento de preguntas abiertas sobre los contenidos o sobre algún caso o situación a analizar que permita que los y las estudiantes se expresen. En el análisis también se identificó (29.4 por ciento) otro tipo de actividades que propone el profesorado, por ejemplo, el registro en formato audiovisual de alguna intervención del estudiantado, algún juego o dinámica cooperativo para promover sus intervenciones, o el trabajo de la voz a través del canto.

En las actividades que propone el profesorado se utilizan diferentes estrategias o acciones para que los y las estudiantes pongan en práctica la CLO y puedan desarrollarla y mejorarla. Entre estas estrategias la más común es formular preguntas abiertas que inviten al debate y fomenten que el estudiantado intervenga en la discusión de grupo, procurando la participación de todos y todas. Otra de las estrategias que también se menciona es proponer que se formulen preguntas entre los propios estudiantes, implementar técnicas y dinámicas de trabajo cooperativo o explicitar los objetivos y criterios de evaluación respecto a la CLO.

Respecto a la evaluación de estas actividades, si bien es cierto que la gran mayoría de los

participantes realizan alguna de las actividades y estrategias anteriormente mencionadas, al inicio de la entrevista muchos docentes coincidieron en afirmar que no trabajan ni evalúan intencional y conscientemente la CLO de sus estudiantes. En otras palabras, de manera más o menos intencional el profesorado propone y realiza a menudo actividades que suponen una oportunidad para desarrollar y evaluar la CLO, aunque en realidad persigan otros objetivos vinculados al aprendizaje de los contenidos de la asignatura, por lo que no son específicas para trabajar dicha competencia. Así lo expresa uno de los participantes, profesor de Didáctica de las artes y las ciencias del MFPS: "...no hay ninguna actividad donde realmente yo me plantee específicamente un trabajo de la competencia lingüística; sin embargo, en muchas de las tareas que se proponen evidentemente interviene la competencia lingüística".

En cuanto a las actividades de evaluación, 58.8 por ciento de los participantes reconoce que no evalúan la CLO en su asignatura de manera explícita, y argumentan que esta competencia no está incluida en el plan docente o que no tienen tiempo suficiente para ello.

Algunos docentes también mencionan, como otro motivo para no evaluar la CLO, la

dificultad que comporta la evaluación de estas actividades debido a su propia naturaleza. Concretamente argumentan que la competencia oral es más difícil de evaluar que otras —como puede ser la competencia escrita— ya que la oral no queda registrada en el tiempo. Por ello consideran que se debe hacer un mayor esfuerzo para evaluar aquellas actividades que fomenten la CLO, así como para elaborar instrumentos y definir estándares y criterios que permitan evaluarla adecuadamente. A pesar de que la evaluación de las actividades puede llevarse a cabo a través de registros en formato grabación o audiovisual, muchos participantes mencionan la cantidad de tiempo que esto requiere, ya que no les permitiría trabajar otros aspectos de la asignatura. Así lo menciona una profesora de GI:

La competencia lingüística oral es sonora, por lo tanto, quiere decir que pasa en el tiempo. Entonces esto es difícil de evaluar, porque estás en un momento, tienes que estar muy concentrado para poder evaluar, y esto pasa una vez y ya no puedes volver atrás. ...como se está

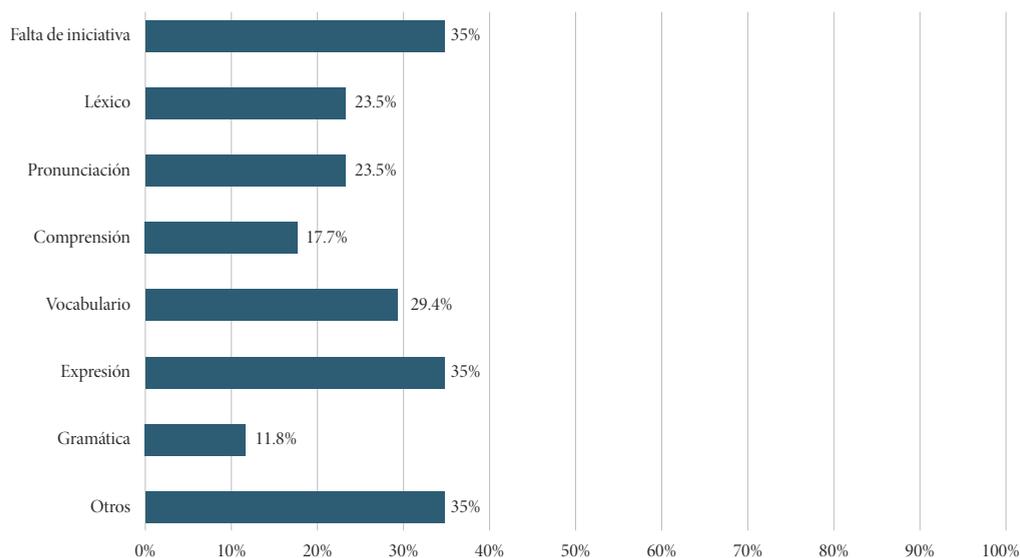
evaluando de manera oral, esto por ejemplo a mí me resulta complicado. Claro, poderlo grabar, sería un recurso, ¿no? Que entonces después pueda mirarlo una y otra vez, pero esto quiere decir que me paso la vida evaluando...²

El profesorado que sí evalúa la CLO lo hace mayoritariamente a través de exposiciones o presentaciones de trabajos y, en menor medida, dada la dificultad que según ellos/as supone, la participación en las discusiones en gran grupo. Sobre cómo realizan la evaluación, la mayoría recurre a rúbricas (58.8 por ciento) como herramienta para concretar los criterios, o bien de otro tipo de registros o criterios de evaluación. Además, en general, ésta la realiza el propio profesorado y sólo algunos/as utilizan la coevaluación (17.6 por ciento) o la autoevaluación (17.6 por ciento).

Percepción docente de la CLO del estudiantado

En cuanto a la percepción docente de la CLO del estudiantado, si bien es cierto que la valoración general que hace el profesorado es

Gráfica 2. Percepción docente de la CLO y aspectos de mejora



Fuente: elaboración propia.

² Los fragmentos que se presentan a lo largo del apartado de resultados fueron extraídos de las entrevistas, transcritos literalmente y traducidos del catalán.

positiva, también admiten que existen muchos aspectos a mejorar, ya que en todas las entrevistas se mencionan dificultades o limitaciones, incluso en las etapas finales de los estudios. En palabras de una profesora del GEI:

Yo pienso que, si fuera primero, quizás no sería tan preocupante porque dices bueno, les quedan todavía tres años de carrera. Hay muchas cosas... se pueden ir puliendo, pero como ves que son de cuarto y que les quedan seis meses para terminar el grado. Me queda algo... sobre todo en el tema oral más que con el escrito. En lo oral me encuentro más que tienen pocos, muy pocos recursos.

Uno de los aspectos más mencionados entre el profesorado entrevistado para mejorar en cuanto a la CLO de los y las estudiantes es la falta de iniciativa y de interacción social en las aulas (35 por ciento). La participación es un elemento difícil de promover entre el estudiantado debido, según los y las docentes, a la falta de confianza y soltura a la hora de expresarse oralmente y también a las dificultades de comprensión oral:

Iniciativa a la hora de participar o iniciar discusiones o también preguntas. O sea, tienden a lo mismo que vemos en el grado en general, ¿no? Que igual tienen preguntas, pero prefieren no hacerlas... Luego, cuando presentan individualmente, soltura, también en el sentido de seguridad a la hora de presentar. Igual también la calidad y el tipo de preguntas... Preguntas críticas, para saber más, o críticas, incluso con el contenido que se está presentando, para rebatir de alguna manera, como que adoptan en todo un rol quizás un poco más pasivo... (docente del MFPS).

Otro de los principales aspectos a mejorar tiene que ver con la expresión (35 por ciento). Los y las participantes han detectado dificultades en la construcción de las oraciones y del discurso, por lo que a sus estudiantes les cuesta

comunicar y expresar con éxito ideas, pensamientos o argumentos. Del mismo modo, aunque algún docente menciona positivamente el uso de vocabulario, otros/as señalan la necesidad de mejorarlo (29.4 por ciento), e indican la necesidad de ampliar la diversidad de léxico para poder expresarse adecuadamente.

Asimismo, algunos/as participantes muestran preocupación por la dificultad de los y las estudiantes en el nivel de comprensión (17.7 por ciento), ya que muestran concepciones erróneas respecto a las ideas que se trabajan. También se mencionan, en menor medida, otras dificultades referentes al léxico (23.5 por ciento), a la pronunciación de algunas palabras (23.5 por ciento) e incluso a otros elementos como la entonación, la fluidez, la técnica vocal o la influencia de otras lenguas (35 por ciento). Los problemas en la gramática y en el léxico se vinculan especialmente con el predominio del uso de la lengua española y el bajo dominio de la lengua catalana, que es la lengua vehicular (L1) en las escuelas catalanas, y también la lengua vehicular en la mayoría de las asignaturas de los GEI y GEP de las universidades participantes, y en algunas asignaturas del MFPS. Como menciona uno de los participantes del GEI:

...después entraríamos en el tema de la lengua catalana... tienen muy poco dominio de la lengua catalana, ...en las exposiciones hay quien se esfuerza, pero por lo general se nota que son personas que habitualmente hablan castellano. Se nota por el acento, se nota por cómo construyen las frases.

Por tanto, la CLO del estudiantado está considerada como muy mejorable, a pesar de las actividades que se realizan para desarrollarla, mencionadas anteriormente. Ello permite afirmar que, a partir de las respuestas obtenidas, los y las estudiantes de profesorado disponen de muy pocos recursos para el desarrollo de habilidades orales debido, según algunos de los docentes entrevistados, a que se les prepara más para ser receptores que para

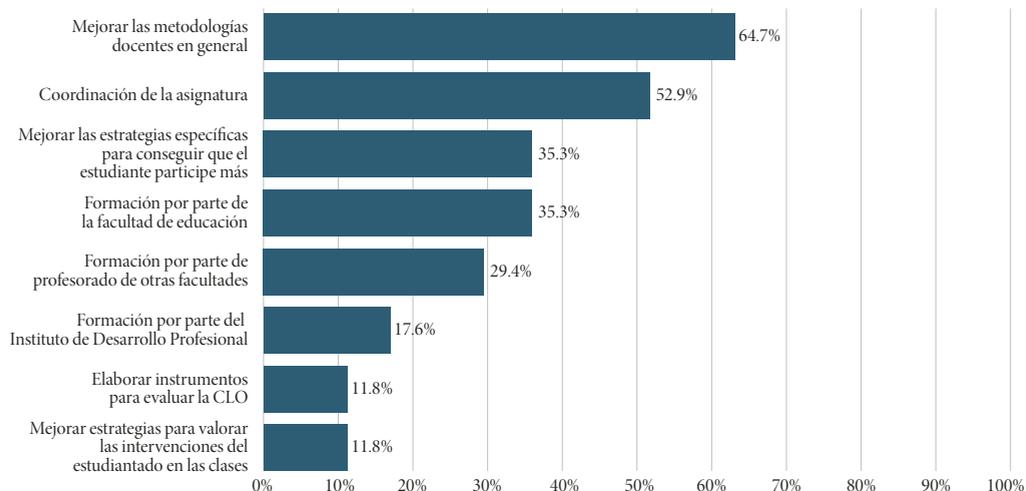
ser participantes activos en actividades dialógicas y de interacción social.

Propuestas de mejora del trabajo de la CLO del estudiantado

Por último, nos centramos en las propuestas de mejora formuladas por el profesorado universitario para el desarrollo de la CLO de sus estudiantes (Gráfica 3).

Una gran parte de los entrevistados apuesta por la formación del profesorado universitario para ayudarles a tomar consciencia de la relevancia de la CLO y la conveniencia de trabajarla en sus asignaturas, ofreciéndoles cursos ya sea por parte de la Facultad de Educación de su universidad (35.3 por ciento), de profesorado experto en el tema (29.4 por ciento), o bien del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP)

Gráfica 3. Propuestas de mejora para el desarrollo de la CLO



Fuente: elaboración propia.

de las propias universidades (17.6 por ciento). Además, algunos proponen mejorar específicamente las metodologías docentes en general (64.7 por ciento), las estrategias para promover una mayor participación en el estudiantado (35.3 por ciento) y las estrategias para evaluar sus intervenciones (11.8 por ciento), aunque indican que estas propuestas deben ir acompañadas de mejores condiciones a la hora de impartir docencia (menos alumnos por docente, más recursos, más tiempo, etc.). También mencionan la necesidad de elaborar instrumentos específicos y adecuados para evaluar la CLO (11.8 por ciento) y la necesidad de mejora de la coordinación del profesorado para que sus estudiantes adquieran dicha competencia (52.9 por ciento).

Como ejemplo de propuesta de mejora de las metodologías docentes, un participante

mencionó la relevancia de coordinarse con el resto de profesores/as en el trabajo de la lengua oral que se lleva a cabo en cada asignatura, de manera que puedan gestionar y ser responsables de mejorar su competencia lingüística oral, tanto en su asignatura como en el resto. Finalmente, el docente hace referencia a la elaboración de un instrumento —una rúbrica— que permita la evaluación del trabajo de la CLO entre el profesorado, así como dar a los estudiantes la responsabilidad de evaluar la CLO de sus docentes:

Lo primero que tendríamos que hacer ...empezando por el profesorado, [es] poder gestionar, de alguna manera, sesiones de discusión o de debate, o de uso de la lengua de tal manera que nosotros seamos los primeros que tengamos esta responsabilidad de hacer un buen

uso de nuestra competencia lingüística oral... Y que, un poco, todos los profesores nos pongamos de acuerdo en seguir unos mismos ítems, de una misma rúbrica, que la conozcamos evidentemente... (docente EP).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que en los GEI y de GEP y del MFPS, en general, se proponen muy pocas actividades específicas para trabajar la CLO y, cuando se realizan, el propio profesorado es poco consciente de que es una oportunidad para promover el desarrollo de esta competencia en sus estudiantes y futuros docentes. Las actividades más realizadas coinciden con las encontradas en otros estudios como, por ejemplo, las presentaciones orales de algún trabajo, los debates y las respuestas a preguntas (Galván-Bovaira *et al.*, 2019; Gràcia *et al.*, 2015). Ello indica que la CLO no es una competencia que se promueva especialmente en la mayoría de las asignaturas, excepto en las específicas de lengua, y con menor presencia que la lengua escrita, a pesar de que el profesorado es consciente de que se trabaja de manera transversal y que es necesario promover el desarrollo de esta competencia tan básica en la formación inicial.

Frente a ello, sin embargo, más de la mitad de las y los profesores se reconoce como un modelo facilitador de la CLO para sus estudiantes (Sanz, 2020). Estos resultados coinciden con los encontrados por Domingo *et al.* (2010), que señalan que los y las docentes universitarios son conscientes de que tienen cierta o mucha responsabilidad en su enseñanza, pero al mismo tiempo manifiestan sentirse poco preparados para formar a sus estudiantes en esta área. Los resultados de algunos estudios parecen indicar, sin embargo, que esta conciencia no se explicita en las clases universitarias, por lo que muchos profesores y profesoras en formación tienen una visión de la lengua oral y de su uso en las clases todavía muy trasmisiva (Camus Ferri *et al.*, 2019),

ya que consideran que el mero hecho de “hablar claro” ya presupone que los niños y niñas aprenderán, al margen de si éstos hablan en clase.

En cuanto a su evaluación, los resultados indican que el profesorado evalúa poco la CLO de sus estudiantes, y si lo hace, es principalmente a través de exposiciones o discusiones en clase, y mediante rúbricas para concretar los criterios u otro tipo de registros o criterios de evaluación que no especifican claramente. Un resultado relevante en cuanto a la evaluación es que no suelen recurrir a la coevaluación o a la autoevaluación, lo cual supone, sin duda, perder la oportunidad para fomentar la reflexión del futuro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria sobre la importancia de la CLO, y para construir conocimiento conjuntamente respecto a esta competencia. Esto coincide con estudios en los que se ha realizado formación docente para mejorar la CLO en estas etapas y que, en general, muestran que sus recursos iniciales son pocos y su conciencia sobre ello es baja (Gràcia *et al.*, 2021a; Gràcia *et al.*, 2021b; Sedova *et al.*, 2016).

Respecto a la percepción docente sobre la CLO de los futuros profesores/as, los resultados obtenidos indican que quienes participaron en la encuesta observan una falta de iniciativa y de interacción social en las aulas, así como dificultades en los estudiantes para comunicar y expresar con éxito sus ideas. No es sorprendente que sea así si ellas/ellos mismos no la fomentan en sus clases, como han manifestado en las preguntas sobre el tipo de actividades que realizan. Si las clases son más bien expositivas, con pocas actividades que supongan reflexión sobre la CLO, discusión, participación y diálogo, es de esperar que el estudiantado no desarrolle estas competencias (Doherty *et al.*, 2011) y, lo que es todavía más preocupante, que tampoco sea capaz de promoverlas en sus futuros estudiantes.

Finalmente, también es importante destacar la mención a otras dificultades en aspectos referentes a la pronunciación, aspectos

gramaticales o de léxico, que se vinculan especialmente al hecho de que un porcentaje importante de los y las estudiantes en las universidades catalanas tiene como lengua materna el español, y no el catalán, que es la lengua vehicular en las escuelas. Se trata de una cuestión compleja que en Cataluña se ha intentado resolver con la obligatoriedad de superar las denominadas pruebas de aptitud personal (PAP) que evalúan la competencia comunicativa y de razonamiento crítico —comprensión lectora y expresión escrita en catalán y en castellano— y competencia lógico-matemática, para poder acceder a los grados de EI y EP. Sin embargo, los resultados del año 2022 muestran que casi 40 por ciento de estudiantes no supera estas pruebas, aunque la CLO no se evalúa, lo cual es algo sobre lo que hace falta seguir reflexionando. Por tanto, queda mucho por hacer en todos los niveles educativos y es necesario trabajar conjuntamente para conseguir avanzar y contribuir a mejorar la formación de los futuros docentes (Chavarria, 2021; Herranz, 2018).

En relación con las propuestas de mejora, el profesorado universitario coincide en la necesidad de más formación que les ayude a tomar conciencia de la relevancia de la CLO para introducirla de manera explícita en sus asignaturas. Los resultados indican que esta formación serviría para mejorar las metodologías docentes, las estrategias para promover una mayor participación del estudiantado en clase y para poderlas evaluar, lo cual coincide con algunos estudios previos (Coll, 2013; Larson, 2000; Li *et al.*, 2015; Mercer *et al.*, 2019; Parker y Hess, 2001). Sin embargo, los y las participantes señalan que las propuestas formativas deben ir acompañadas de mejores condiciones de trabajo, tales como la reducción del número de estudiantes por grupo o la estabilización del profesorado universitario. Cabe recordar que en el caso de la muestra de este estudio el profesorado no estable supone casi un 50 por ciento.

Finalmente, más de la mitad del profesorado entrevistado (52 por ciento) considera que para mejorar la situación es necesaria una mayor coordinación, concretamente, del equipo docente de las asignaturas en cuanto a cómo tratar, promover y evaluar la CLO, pero también entre las diferentes asignaturas de un mismo grado o máster, dado que debería ser una competencia transversal que se desarrolle progresivamente y no sólo como objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las asignaturas de lengua. Este punto nos parece especialmente relevante porque supone también una reflexión profunda sobre la calidad de la enseñanza en las universidades catalanas —y probablemente también de las españolas. En todo caso, sería relevante que formara parte de los planes de mejora de las diferentes universidades, en la línea de incrementar los esfuerzos y las iniciativas no sólo para mejorar y valorar la investigación de su profesorado, que son evidentes, sino también sus competencias docentes.

Como en todas las investigaciones, esta también presenta algunas limitaciones; la principal es el número reducido de profesorado participante, así como el hecho de que únicamente están representadas cuatro universidades españolas, de una misma comunidad autónoma, Cataluña, que es bilingüe, por lo que los resultados no son generalizables.

Investigaciones futuras deberían orientarse a generar instrumentos de observación o de autoevaluación para conocer de manera detallada la manera como los docentes introducen la enseñanza de la lengua oral en sus clases, cómo se evalúa y cómo impactan las propuestas en la CLO del alumnado, tanto en las clases universitarias como en las escuelas y centros de secundaria, en sus roles de profesores en formación (prácticas) o en activo. Los resultados de estos estudios contribuirían a generar procesos formativos para los docentes universitarios ajustados a las necesidades reales de cada contexto.

REFERENCIAS

- ASHMAN, Gabriela y Pamela Snow (2019), "Oral Language Competence: How it relates to classroom behavior", *American Educator*, vol. 43, núm. 2, pp. 37-41.
- BARNES, Douglas (2010), "Why Talk is Important", *English Teaching*, vol. 9, núm. 2, pp. 7-10, en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ912613> (consulta: 25 de octubre de 2022).
- CAMUS Ferri, Ma. del Mar, Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (2019), "Un estudio cualitativo sobre la competencia didáctica comunicativa de los docentes en formación", *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, vol. 37, núm. 1, pp. 83-101. DOI: <https://doi.org/10.14201/et201937183101>
- CANO, Maribel y Montserrat Castelló (2016), "Evolución del discurso argumentativo ante diferentes demandas de escritura", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 39, núm. 1, pp. 84-118. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111604>
- CEBRIÁN-Robles, Daniel, Antonio Joaquín Franco-Mariscal y Ángel Blanco-López (2018), "Preservice Elementary Science Teachers' Argumentation Competence: Impact of a training programme", *Instructional Science*, vol. 46, núm. 5, pp. 789-817. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9446-4>
- CHAVARRIA, Xavier (2021, julio 5), "Buidar la PAP", *Diari de l'Educació*, en: <https://diarieducacio.cat/buidar-la-pap/> (consulta: 5 de octubre de 2022).
- CLARKE, David y Man Ching Esther Chan (2020), "Dialogue and Shared Cognition: An examination of student-student talk in the negotiation of mathematical meaning during collaborative problem solving", en Neil Mercer, Rupert Wegerif y Louis Major (eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, Londres, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429441677>
- COLL, César (2013), "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación", en José Luis Rodríguez (coord.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 156-170. DOI: <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Comunidades Europeas (2007), *Competencias clave para un aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1> (consulta: 1 de noviembre de 2022).
- Comunidades Europeas (2018), *Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29> (consulta: 1 de noviembre de 2022)
- DE CONINCK, Karen, Karolien Keppens, Martin Valcke, Heidelinde Dehaene, Jan De Neve y Ruben Vanderlinde (2023), "Exploring the Effectiveness of Clinical Simulations to Develop Student Teachers' Parent-Teacher Communication Competence", *Research Papers in Education*, vol. 38, núm. 1, pp. 69-101. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1961291>
- DEL MORAL, María Esther, Lourdes Villalustre y María del Rosario Neira (2016), "Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 15, núm. 1, pp. 22-41. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923
- DEL RÍO, María José (1995), *Psicopedagogía del lenguaje oral. Un enfoque comunicativo*, Barcelona, Horsori.
- DOHERTY, Catherine, Margaret Kettle, Lyn May y Emma Caukill (2011), "Talking the Talk: Oracy demands in first year university assessment tasks", *Assessment in Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 27-39. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.498775>
- DOMINGO, Jesús, José Luis Gallego, Ignacio García y Antonio Rodríguez (2010), "Competencias comunicativas de maestros en formación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 303-332, en: <http://hdl.handle.net/10481/7077>
- DOMINGO, Jesús, José Luis Gallego y Antonio Rodríguez (2013), "Percepción del profesorado sobre competencia comunicativa en estudiantes de magisterio", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 142, pp. 54-74. DOI: <https://doi.org/10.22201/iiue.24486167e.2013.142.42575>
- ENGIN, Marion (2017), "Contributions and Silence in Academic Talk: Exploring learner experiences of dialogic interaction", *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 12, pp. 78-86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.11.001>
- FALLARINO, Nicoletta, Analia Leite y Raul Cremades (2020), "Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en educación infantil y primaria en un centro público" / "Case Study on Development of Oral Competence in Infant and Primary Education in a Public School", *Revista Complutense de Educación*, vol. 31, núm. 3, pp. 319-328. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.63349>

- GALVÁN-Bovaira, María José, José Sánchez-Santamaría y Asunción Manzanares (2019), “La enseñanza y evaluación de la competencia oral como competencia genérica en educación superior”, en Rosabel Roig-Vila (ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior: nuevos contextos, nuevas ideas*, Barcelona, Octaedro, pp. 186-197, en: <http://hdl.handle.net/10045/98878>
- GARGALLO López, Bernardo, Cruz Pérez-Pérez, Francisco Javier García-García, Juan Antonio Giménez Beut y Nuria Portillo Poblador (2020), “La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico”, *Educación XXI*, vol. 23, núm. 1, pp. 19-44. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.23367>
- GILLIES, Robyn M. (2015), “Dialogic Interactions in the Cooperative Classroom”, *International Journal of Educational Research*, vol. 76, pp. 178-189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.009>
- GRÀCIA, Marta y Manel Sánchez-Cano (2022), *Competencias comunicativa oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva. Evaluación e intervención*, Barcelona, Giunti EOS.
- GRÀCIA, Marta, Ana Luisa Adam-Alcocer y Pamela Castillo (2021a), “Exploring the Impact of a Teacher Development Programme Using a Digital Application on Linguistic Interactions in the Classroom: A multiple case study”, *Applied Linguistics Review*. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0132>
- GRÀCIA, Marta, Jesús M. Alvarado y Silvia Nieva (2021b), “Assessment of Oral Skills in Adolescents”, *Children*, vol. 8, núm. 12, 1136. DOI: <https://doi.org/10.3390/children8121136>
- GRÀCIA, Marta, María José Galván-Bovaira y Manel Sánchez-Cano (2017), “Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar”, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. 30, núm. 1, pp. 188-209. DOI: <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra>
- GRÀCIA, Marta, Maria Josep Jarque, Marta Astals y Rouaz Khoulood (2020), “Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 11, núm. 30, pp. 115-136. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- GRÀCIA, Marta, María José Galván-Bovaira, Rosa Vilaseca, Magdalena Rivero y Manel Sánchez-Cano (2012), “El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. 32, núm. 4, pp. 179-189. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.05.006>
- GRÀCIA, Marta, Maria Josep Jarque, Cristina Lacerda, Sonia Jarque y Fátima Vega (2018), “La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en las aulas universitarias”, en Teresa Lleixa, Begoña Gros, Teresa Mauri y José Luis Medina (eds.), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*, Barcelona, Universidad de Barcelona-Instituto de Investigación en Educación, pp. 39-43, en: http://www.ub.edu/ire/wp-content/uploads/2018/06/IRE-UB_Educacion_2018-2020_CAST.pdf (consulta: 5 de octubre de 2022).
- GRÀCIA, Marta, Fátima Vega, Núria Castells, Núria Vinyoles y R. Galvé (2016), “La competencia lingüística (hablar y escuchar) en el grado de maestro: propuestas de mejora mediante la metodología conversacional y el trabajo colaborativo”, en Pedro Membiola, Natalia Casado y María Isabel Cebreiros (eds.), *Presente y futuro de la docencia universitaria*, Ourense, Educación Editora, pp. 171-176.
- HERRANZ, Cristina Victoria (2018), “Disponibilidad léxica de los futuros profesores de educación infantil y primaria”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 143-159. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>
- HOFFMAN, Jessica (2011), “Coconstructing Meaning: Interactive literary discussions in kindergarten read-alouds”, *The Reading Teacher*, vol. 65, núm. 3, pp. 183-194. DOI: <https://doi.org/10.1002/TRTR.01025>
- ION, Georgeta y Elena Cano (2012), “La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias”, *Educación XXI*, vol. 15, núm. 2, pp. 249-270. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- KATHARD, Harsha, Daisy Pillay y Mershen Pillay (2015), “A Study of Teacher-learner Interactions: A continuum between monologic and dialogic interactions”, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 46, núm. 3, pp. 222-241. DOI: https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0022
- LARSON, Bruce (2000), “Classroom Discussion: A method of instruction and a curriculum outcome”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núm. 5-6, pp. 661-677. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00013-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00013-5)
- LI, Mang, Chungping Zheng, Xiolan Tang y Guoyuan Sang (2015), “Exploring the Nature of Teacher-student Interaction in Small-group Discussions in a Chinese University Setting”, *Journal of Computers in Education*, vol. 2, núm. 4, pp. 475-491. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0044-z>

- LOMAS, Carlos (2011), “El poder de las palabras y las palabras al poder: enseñanza del lenguaje y educación democrática”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, vol. 58, pp. 9-21.
- MARTIN, Rosa Ana y Silvia María Chireac (2022), “La formación en competencia oral, un reto inexcusable” / “Training in Oral Competence, an Inexcusable Challenge”, *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, núm. 42, pp. 1-22.
- MERCER, Neil (2010), “The Analysis of Classroom Talk: Methods and methodologies”, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, núm. 1, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- MERCER, Neil, Sara Hennessy y Paul Warwick (2019), “Dialogue, Thinking Together and Digital Technology in the Classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry”, *International Journal of Educational Research*, vol. 97, pp. 187-199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- OGIENKO, Olena y Angelina Rolyak (2009), “Model of Professional Teachers’ Competences Formation: European dimension”, en *TEPE. 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in teacher education*, Umeå (Suecia), Proceedings/Universidad de Umeå, 18-20 de mayo de 2009, pp. 158-168, en: https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe_conference_proceedings09.pdf (consulta: 5 de octubre de 2022).
- PARKER, Walter C. y Diana Hess (2001), “Teaching with and for Discussion”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, núm. 3, pp. 273-289. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00057-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00057-3)
- PEÑA, Luis Bernardo (2008, 26 de diciembre), “La competencia oral y escrita en la educación superior”, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf (consulta: 5 de octubre de 2022).
- POZO, Juan Ignacio (2016), *Aprender en tiempos revueltos*, Madrid, Alianza.
- POZO, Juan Ignacio (2021), *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*, Madrid, Ediciones SM.
- RUIZ-MUÑOZ, María Jesús (2012), “El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas”, *Revista de Comunicación Vivat Academia*, vol. 14, núm. 117, pp. 1341-1359.
- SÁ IBRAIM, Steffannie y Rosária Justi (2016), “Influences of the Explicit Teaching of Argumentation on the Development of Pre-service Chemistry Teachers’ Teaching Knowledge”, *Ciencia y Educação*, vol. 23, núm. 4, pp. 995-1015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040005>
- SANZ Pinyol, Glòria (2020), *La competencia oral en la profesioó docent*, Barcelona, Generalitat de Catalunya-Departament d’Educació.
- SARCEDA-Gorgoso, Ma. Carmen y María Luisa Roldicio-García (2018), “Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 1, pp. 147-163. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- SEDOVA, Klara, Martin Sedlacek y Roman Švařiček (2016), “Teacher Professional Development as a Means of Transforming Student Classroom Talk”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 57, núm. 56, pp. 14-25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005>
- SERRANO, Rocío y Alfonso Pontes (2017), “Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del prácticum de máster de formación del profesorado de enseñanza secundaria”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.235151>
- SWAIN, Merrill y Sharon Lapkin (2013), “A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L1/L2 debate”, *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, vol. 1, núm. 1, pp. 101-129. DOI: <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- VILLA, Aurelio y Manuel Poblete (2011), “Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones”, *Bordón*, vol. 63, núm. 1, pp. 147-170, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910/15415> (consulta: 5 de octubre de 2022).
- VILLARROEL, Verónica y Daniela Bruna (2014), “Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente”, *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, vol. 13, núm. 1, pp. 22-34. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- VIVEL-Búa, Milagros, Sara Fernández-López, Rubén Lado-Sestayo y Luis Otero-González (2015), “¿Cómo mejorar la asimilación de los contenidos teóricos por parte del alumnado universitario? Una aplicación del *one minute paper* en contabilidad”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 67-84, en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2791> (consulta: 5 de octubre de 2022).
- WALLDÉN, Robert y Pia Nygård Larsson (2022), “Joining the Adventures of Sally Jones: Discursive strategies for providing access to literary language in a linguistically diverse classroom”, *Linguistics and Education*, vol. 72, pp. 101121. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101121>

¿Qué aportan los fondos de conocimiento e identidad al interés por la formación inicial docente?

ANDREA COCIO* | MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ**
OMAR DAVISON*** | LILIANA FUENTES****

Formar docentes comprometidos con una educación de calidad es uno de los actuales desafíos de la formación inicial docente; al respecto, las medidas y reformas implementadas requieren considerar la construcción identitaria del profesorado en formación, para confluir en un cambio educativo profundo e integral. El objetivo de la investigación fue identificar y caracterizar los fondos de conocimiento e identidad de los estudiantes de Pedagogía General Básica en su ingreso a dos universidades de La Araucanía, Chile. Respecto de la metodología, el estudio corresponde a una investigación descriptiva y cualitativa. Los participantes fueron 34 estudiantes, cuyas narrativas autobiográficas fueron sometidas al análisis de contenido mediante la construcción de códigos y categorías del corpus. Se identificó que, desde los fondos de conocimiento e identidad, es posible configurar la identidad del futuro profesor del siglo XXI; además se afirma la importancia de considerarlas en los procesos de formación académica.

Training teachers committed to quality education is one of the current challenges of initial teacher training; in this regard, the measures and reforms implemented require considering the identity building of teachers in training, to converge in a profound and integral educational change. The objective of the research was to identify and characterize the knowledge and identity of the students of Basic General Pedagogy in their admission to two universities of La Araucanía, Chile. Regarding methodology, the study corresponds to a descriptive and qualitative research. The participants were 34 students, whose autobiographical narratives were subjected to content analysis through the construction of codes and categories of the corpus. It was identified that, from the knowledge and identity funds it is possible to configure the identity of the future teacher of the 21st century, and the importance of considering them in the processes of academic formation is affirmed.

Palabras clave

Educación superior
Formación inicial docente
Identidad
Identidad profesional
Fondos de conocimiento e identidad

Keywords

Higher education
Initial teacher training
Identity
Professional identity
Knowledge and identity funds

Recepción: 23 de febrero de 2023 | Aceptación: 28 de agosto de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61274>

- * Profesora asociada de la Facultad de Educación en la Universidad San Sebastián (Chile). Doctora en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Líneas de investigación: fondos de identidad docente; formación del profesorado; lingüística aplicada; análisis del discurso; didáctica de la lengua. CE: andrea.cocio@uss.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3721-8807>
- ** Profesora asociada de la Facultad de Educación en la Universidad San Sebastián (Chile). Doctora en Análisis del Discurso Hispanoamericano. Líneas de investigación: literacidades académicas en los ámbitos escolar y universitario; prácticas docentes de literacidad en el aula escolar; análisis del discurso. CE: constanza.errazuriz@uss.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-9397>
- *** Coordinador del programa Lectura Educa en Fundación Ibáñez-Atkinson (Chile). Doctor en Ciencias Humanas. Líneas de investigación: enseñanza de la literatura en la escuela; bibliotecas escolares; prácticas docentes de lectura en el aula. CE: odavison@fundacionia.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3185-2869>
- **** Coordinadora del Magíster en Estudios Cognitivos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Doctora en Lingüística. Líneas de investigación: comprensión lectora; procesos cognitivos; alfabetización académica. CE: lilianafuentes@uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6135-8271>

INTRODUCCIÓN¹

Actualmente las políticas públicas en la educación chilena han puesto especial énfasis en la formación inicial docente, pues ya desde mediados del siglo XX se observa un avance en la expansión y cobertura del sistema educativo formal, tanto en la diversificación de los programas educativos como en la actualización curricular y la gestión (Castro Rubilar, 2017; Cox *et al.*, 2010). Estas medidas emergen con el fin de potenciar la calidad de los programas de formación, de la preparación de los formadores y de la infraestructura de las instituciones (Ávalos, 2014).

Específicamente, para asegurar una formación inicial de calidad a través del programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) se han tomado medidas que van desde la revisión y actualización de los contenidos curriculares y la implementación de un sistema nacional de evaluación basado en los estándares de desempeño (evaluación nacional diagnóstica, END), hasta la articulación del trabajo con mentores en prácticas progresivas. Esto nos propone nuevos desafíos en la forma como se articulan las actividades académicas y la aproximación de los estudiantes a sus centros de práctica; al respecto, Bastías e Iturra (2022) resaltan la importancia de reducir la brecha entre la instrucción académica y la experiencia práctica del ejercicio docente, puesto que es preciso enfatizar la construcción e internalización del rol docente y la identidad profesional desde la teoría hacia la práctica (Elías, 2016).

Asimismo, con el objetivo de promover y aumentar la valoración de la labor docente en las nuevas generaciones, en el Decreto Ley 20.903 se establecen transformaciones relevantes para su ejercicio, y para ello se abordan aspectos que cubren, desde el ingreso a las universidades, hasta la implementación de la carrera profesional. De esta manera, la

formación inicial docente ha adquirido vital importancia en la definición de las políticas públicas en Chile, lo que se traduce en la obligación de los centros educativos de propiciar una formación académica sólida que forme profesionales de la educación autónomos, críticos y con compromiso ético-social.

Ciertamente, lo anteriormente expuesto ha generado tanto tensiones como oportunidades en la formación de profesores, en el marco del desarrollo de competencias docentes y de identidad del profesorado (Monereo y Domínguez, 2014), debido a que el sistema educativo, en general, se ha estructurado desde una perspectiva normalizadora que promueve una identidad homogénea (Poblete, 2018). Por tanto, la discusión y el desafío actuales respecto de la identidad docente debería procurar reconocer las raíces y tradiciones familiares propias para avanzar hacia una construcción de la identidad profesional plena, consciente y en sintonía con las exigencias de los tiempos actuales (Castro Rubilar, 2017). Es así como esta investigación busca indagar en las siguientes preguntas: ¿qué fondos de conocimiento e identidad tienen los estudiantes de Pedagogía General Básica² en su ingreso a la universidad?, y ¿qué aportan los fondos de conocimiento e identidad a la configuración de su formación profesional?

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Formación inicial e identidad docente: breve recorrido

En Chile, contar con profesores de alta calidad es un desafío de primera necesidad, pues la evidencia ha demostrado que, a nivel de escuela, es el predictor más importante del desempeño estudiantil (Schleicher, 2012), sobre todo para aquellos estudiantes de contextos más desaventajados (OCDE, 2018). Del mismo modo, otros estudios señalan que un buen docente no sólo propicia el desarrollo de aprendizajes

¹ Estudio financiado por ANID/FONDECYT INICIACIÓN 11200087.

² La carrera de Pedagogía General Básica en Chile forma profesores que se desempeñan en la educación primaria.

en sus estudiantes (Chetty *et al.*, 2014), sino que también tiene un impacto en sus habilidades socioemocionales y actitudes positivas en torno al aprendizaje (Blazar y Kraft, 2017).

A este respecto, el Informe PISA de 2015 (OCDE, 2016) muestra que los sistemas educativos más eficientes tienden a hacer énfasis en la formación práctica como parte de la formación docente inicial; esto contrasta con la evidencia sobre la fractura cognitiva entre la teoría y la práctica observada en los programas de formación inicial docente en Chile (Contreras *et al.*, 2010). Asimismo, se señala que una política docente integral se enfoca en atraer a la profesión docente a hombres y mujeres talentosos/as, de excelencia, para una educación igualitaria e inclusiva (OCDE, 2018). En este sentido, en Chile se han incorporado las recomendaciones de agencias internacionales como la UNESCO-CEPPE (2013) y la OCDE (2018) tendientes a promover el interés y el ingreso de mejores candidatos a las carreras de pedagogía del país (Montero y Fernández, 2022); en esta línea, a través de la Ley N° 20.903 (2016) —que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente— se busca mejorar sustantivamente la calidad de los docentes y elevar el estatus de la profesión.

Ahora bien, el informe PISA 2015 ha alertado sobre la disminución de las expectativas de los y las estudiantes de dedicarse a la docencia, puesto que entre 2006 y 2015 sólo 4.4 por ciento de los estudiantes de 15 años esperaba dedicarse a trabajar como profesor/a a los 30 años (OCDE, 2018). Esta situación es coincidente con otros estudios e informes nacionales que advierten sobre la baja de la matrícula en programas de pedagogía y la estimación de un déficit de profesores/as idóneos para el año 2025 (Elige Educar, 2019; SIES, 2020). Otros estudios advierten que la decisión de ingreso a carreras de magisterio estaría influenciada por el prestigio social percibido, las proyecciones laborales y los nuevos requisitos de entrada de la formación inicial docente (en adelante FID) (Ávalos, 2014; OCDE, 2018).

Asimismo, se señala que la pedagogía es elegida principalmente por estudiantes de menor rendimiento académico y provenientes de los sectores socioeconómicos con menores ingresos (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2021).

A pesar de este escenario, el informe “Teachers Matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers” reporta que los/as docentes están principalmente motivados por los “factores intrínsecos de la enseñanza, como lo son: trabajar con niños, ayudarles en su desarrollo y contribuir a la sociedad; por sobre los factores extrínsecos, como la estabilidad laboral, la remuneración o las horas de trabajo” (OCDE, 2005: 68). Por su parte, a nivel nacional, los estudios de Elige Educar (2019) y del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2023) evidencian que los estudiantes comparten ciertos rasgos identitarios en cuanto al gusto por la enseñanza, su interés por contribuir a la sociedad como agentes de cambio (Ávalos y Sotomayor, 2012; Broadbent *et al.*, 2017) y por educar con énfasis en la renovación de los métodos de enseñanza (Correia y Bozutti, 2017).

Otro de los elementos observados en ambos estudios (Elige Educar, 2019; CIAE, 2023) es el aumento en la valoración y la contribución de la educación a la transformación de la sociedad, que va de 64 a 96.2 por ciento. Para Seemiller y Grace (2017) esta situación se podría explicar por la valoración que hacen los jóvenes de la posibilidad de participar en la realización de cambios sociales auténticos y profundos. Así, 96.9 por ciento de los jóvenes participantes del estudio del CIAE (2023) reconocen que la elección por la docencia responde a la necesidad de contar con buenos profesores. En efecto, los estudios de Ávalos y Sotomayor (2012) han observado que las razones que expresan los profesores para elegir la docencia como profesión se relacionan con el área disciplinar, pero también se encuentran estrechamente vinculadas a la contribución social y el trabajo con gente joven.

Por lo anterior puede afirmarse que la educación superior, en general, requiere de proyectos formativos innovadores y en sintonía con las características y requerimientos de la sociedad (Bastías e Iturra, 2022). Y en el caso de la formación docente, éstos deben estar enfocados no sólo a mejorar la calidad y el acceso a la educación, sino también a fortalecer la identidad profesional docente. En este sentido, Alonso *et al.* (2015) precisan que la conformación de la identidad en los docentes es clave para llevar a cabo las transformaciones y cambios educativos que se requiere implementar desde las políticas públicas.

De esta forma, y en el marco del desarrollo de competencias docentes y de identidad del profesorado (Monereo y Domínguez, 2014), se suscitan desafíos y tensiones para la formación de profesores respecto de la construcción y reconstrucción de su identidad docente. Tales desafíos parecieran verse influidos por las reformas en un sistema educativo permeado, tanto por la estandarización y la medición de los resultados de aprendizaje, como del creciente uso de evaluaciones de desempeño docente que desvalorizan el rol y las capacidades de los profesores y profesoras como formadores de la próximas generaciones (Ávalos, 2014). Dichas reformas han contribuido a debilitar la percepción de autoeficacia de los docentes, adquiridas durante la formación y el ejercicio profesional, frente a las expectativas de una sociedad que ve en la educación la principal fuente de desarrollo social y económico del país (Etcheberrigaray *et al.*, 2017).

Específicamente, en términos de caracterizar e identificar la identidad docente de los estudiantes en formación inicial, no existen políticas orientadas a conocer, conformar y fortalecer la identidad docente de los estudiantes de pregrado de carreras de Magisterio, lo cual evidencia las brechas en la formación docente y tensiona el sistema educativo en Chile (UNESCO-OREALC, 2013; Valenzuela *et al.*, 2014). En los últimos años las investigaciones se han focalizado en la importancia de

conformar una identidad docente vinculada a las diversas etapas educativas, es decir, la identidad en los estudiantes del profesorado en educación primaria (Elías, 2016), en educación secundaria y superior (Rushton y Reiss, 2021) y en el ejercicio de su profesión como docentes noveles (Stenberg y Maaranen, 2021). Todas ellas han relevado la importancia de conocer y fortalecer la identidad docente en los programas de formación inicial (Yazan, 2019).

De este modo, y bajo el enfoque del modelo teórico de los fondos de conocimiento e identidad (Moll, 2014; Esteban-Guitart, 2014), planteamos la necesidad de incorporar los repertorios discursivos de los estudiantes de primer año de pedagogía para visibilizar posibles tensiones, por ejemplo, el ingreso a las carreras de pedagogía no como primera opción o la creencia de que el prestigio social de la carrera está ligada al campo disciplinar de la misma. En consecuencia, indagar sobre la construcción individual y colectiva de la identidad profesional de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía resulta relevante para conformar comunidades de práctica inclusivas (Wenger, 2010).

Aproximación a los fondos de conocimiento e identidad

Moll, Amanti, Neff y González definen los fondos de conocimiento como un “conjunto de conocimientos y habilidades almacenados históricamente y desarrollados culturalmente que son esenciales para el bienestar y el funcionamiento de las personas” (Moll *et al.*, 1992: 133). De esta forma, los fondos de conocimiento contienen toda la información social y cultural que otorgan identidad a los sujetos; en palabras de Esteban-Guitart y Saubich (2013: 191) “las familias son contextos de vida y escenarios de enseñanza y aprendizaje, al igual que el contexto escolar, de modo que se trata de conocer sus fortalezas para poderlas visibilizar y utilizar pedagógicamente”. Los autores señalan que luego de las visitas a los hogares de los estudiantes, los profesores

pueden vincular los fondos de conocimiento identificados con los objetivos de aprendizaje, lo cual facilita y amplía el aprendizaje del estudiantado y lo vuelve significativo y con pertinencia cultural.

Por otro lado, se han incorporado avances de tipo metodológico como complemento a los fondos de conocimiento (Tabla 1), mismos que han sido planteados por Esteban-Guitart

(2014), quien incorpora los fondos de identidad del estudiantado con énfasis en la construcción de la identidad a través de factores culturales, actividades y prácticas significativas. En efecto, los aprendientes tienen mejores resultados cuando se consideran sus pasatiempos e intereses en la construcción de sus aprendizajes (Azevedo, 2013).

Tabla 1. Diferencias complementarias entre fondos de conocimiento y fondos de identidad

	Fondos de conocimiento	Fondos de identidad
Desarrollado por	Moll <i>et al.</i> (1992)	Esteban-Guitart (2014)
Construcción de aprendizajes centrado en	repertorios y recursos socio-culturales que emergen desde el hogar a partir del desarrollo de habilidades, experiencias, ideas y conocimientos en comunidad	Las interacciones con personas significativas, instituciones y espacios geográficos como canalizadores de la construcción de su identidad y autodefinición
Contexto situado	Hogar de origen (familia y su entorno social y redes culturales, prácticas y experiencias vividas)	Prácticas significativas y experiencias de sus transacciones a través del tiempo en diversos contextos sociales
Estrategias metodológicas propias	Estudio etnográfico de las familias en su propio territorio	Creación de textos de identidad, dibujo identitario, uso de fotografías significativas, autobiografía y círculo significativo

Fuente: elaboración propia.

Esteban-Guitart y Moll (2014a) señalan que los fondos de conocimiento se convierten en fondos de identidad cuando las personas internalizan los recursos familiares y comunitarios, de manera activa, para dar significado y describirse a sí mismos. Para estos autores, la identidad se compone de factores culturales, como condiciones sociodemográficas, instituciones sociales, objetos, personas importantes, prácticas y actividades. En consecuencia, comprender la identidad personal requiere identificar y conocer los fondos de prácticas, creencias, conocimiento e ideas que las personas almacenan y usan a lo largo de su vida.

De este modo, a través de la identificación de los fondos de conocimiento e identidad es que se observan las prácticas socioculturales de las personas, quienes no sólo aprenden actividades puntuales, sino también a ser parte de estas comunidades sociales y culturales (Coll y

Falsafi, 2010). Es así como las personas se identifican a sí mismas (y a otras) y se posicionan desde constructos socialmente edificados en los diversos ámbitos de su vida cotidiana.

Algunos avances teóricos del enfoque señalan que bajo este modelo teórico los estudiantes aprenden más eficientemente porque se encuentran motivados por sus intereses, necesidades y creencias hacia su propio proceso de aprendizaje (t Gilde y Volman, 2021), junto con la cercanía que se produce entre los docentes y las familias del alumnado, lo que mejora la comprensión, la empatía y la comunicación con la escuela (Esteban-Guitart *et al.*, 2015). Considerar los fondos de conocimiento e identidad (en adelante FCI) de los estudiantes constituye una nueva mirada que promueve aprendizajes de calidad, inclusivos y dialógicos, ya que su valoración enriquece a toda la comunidad educativa (Assaf Czop *et al.*, 2022).

Así mismo, los FCI actúan como un elemento dinámico de quiénes somos y en quiénes deseamos convertirnos a partir de lo que hemos aprendido (y estamos aprendiendo) de nuestras experiencias académicas y cotidianas (Johnson y Johnson, 2016; Esteban Guitart *et al.*, 2017). A partir de lo anterior, este artículo tiene por objetivo identificar y caracterizar los FCI de los estudiantes de Pedagogía General Básica de primer año en dos universidades chilenas, para así relevar la voz del estudiantado y sus repertorios discursivos con el fin de reflexionar, abordar y potenciar la construcción de su identidad como futuros profesionales de la educación.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño

Dado el objetivo del estudio se optó por un enfoque de investigación descriptivo de corte cualitativo (Creswell, 2014). Los datos se sometieron a un análisis de contenido basado en la construcción de códigos y categorías a partir de la revisión del corpus de narrativas autobiográficas. Este análisis nos permitió tratar la información recabada de forma sistemática

y rigurosa, con el propósito de identificar los FCI de los estudiantes de pregrado de las universidades chilenas en las que se desarrolló la investigación.

Muestra y participantes

El muestreo utilizado fue intencional y los criterios que lo orientaron fueron la pertenencia a instituciones del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) de la región de La Araucanía, la presencia y tradición de las instituciones en el territorio, el sello de interculturalidad y la homogeneidad de los programas (vía de ingreso, duración de la carrera, título profesional y cinco o más años de acreditación); así como el acceso y la conveniencia para recolectar los datos necesarios y suficientes para desarrollar una descripción acabada. El último criterio fue la disponibilidad de los lugares y sujetos para el acceso permanente de los investigadores (Hammersley y Atkinson, 2007).

Las dos universidades seleccionadas enfocan su compromiso con la formación integral de calidad, la contribución a la sociedad y la apertura al diálogo intercultural desde la región en la que se ubican. Algunos de estos aspectos se describen en la Tabla 2.

Tabla 2. Caracterización de las universidades

Aspectos	Universidad 1	Universidad 2
Años de presencia en la región	64 años	70 años
Enfoque educativo	Formación integral de personas, innovación y diversidad de saberes y culturas, con foco en el diálogo intercultural	Educación y desarrollo sustentable de la región de La Araucanía centrados en la persona, con foco en el diálogo entre fe y cultura
Contribución social	Aportar críticamente al desarrollo regional y global a través de la formación, la generación de conocimientos y la innovación	Aportar al desarrollo a nivel local y global a través de su acción en docencia, investigación y extensión

Fuente: elaboración propia basada en la misión y visión de ambas instituciones.

Con respecto a los participantes, se trata de 34 estudiantes que al momento de la investigación se formaban para ser profesores de educación primaria en el programa de Pedagogía General Básica (en adelante PGB) de dos universidades de La Araucanía, quienes

aceptaron participar voluntariamente en el estudio a través de un consentimiento informado. De ellos, 15 pertenecen a la universidad 1 y 19 a la universidad 2. Al momento del estudio los participantes tenían en promedio 20 años de edad y provenían principalmente de

la Región de La Araucanía (n=23) y Los Ríos (n=6); 13 estudiantes se identificaron como mapuches. Respecto de la vía de ingreso a la educación superior, la mayoría ingresó a la educación terciaria vía la prueba de selección

universitaria (n=22), mientras que 12 estudiantes ingresaron por distintas vías inclusivas: escuela de talentos pedagógicos, Programa PACE u otra vía de ingreso. Algunos de los datos se especifican en la Tabla 3.

Tabla 3. Características generales de los participantes en el estudio (n=34)

Características generales de los participantes		N	%
Género	Mujeres	26	76
	Hombres	8	24
Edad	17 a 19 años	23	68
	20 a 22 años	5	15
	23 a 25 años	2	6
	+ 26 años	4	12
Región de origen	Región de La Araucanía	23	68
	Región de Los Ríos	6	17
	Región Metropolitana	3	9
	Región del Biobío	1	3
	Región de Los Lagos	1	3
Miembro de pueblo originario	No	21	62
	Sí, mapuche	13	38
Vía de ingreso	Admisión ordinaria (PTU/PSU)	22	65
	Ascendencia indígena	4	12
	Escuela de talento pedagógico + vocación	3	9
	Programa PACE + ranking	3	9
	Otra vía de ingreso (cambio de carrera, egresados escuelas técnicas)	2	5

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos y técnicas de recolección de la información

Utilizamos la autobiografía como método de recolección de datos, pues se configura como un instrumento que recrea la experiencia vital de los estudiantes de la carrera de PGB. González-Monteaquedo (2007) precisa que el proceso autobiográfico da sentido a la vida y a las trayectorias personales en diversos contextos de formación y de memoria histórica (Abril, 2021). Para el diseño de las narrativas organizamos preguntas orientadoras que consideraban las distintas categorías de la teoría de los FCI para su creación; posteriormente

piloteamos las preguntas con la finalidad de realizar los ajustes que fueran necesarios de forma previa a la implementación (Tabla 4).

Mediante la construcción de las narrativas autobiográficas buscamos identificar y caracterizar los FCI de los futuros docentes con el propósito de reconocer las características personales y colectivas que llevaron a este grupo de estudiantes a ingresar a la carrera de PGB. Con este ejercicio, los participantes reflexionaron y describieron aquellas actividades significativas, experiencias y saberes propios de sus fondos de conocimiento e identidad, los cuales nos permitieron integrar una primera

Tabla 4. Categorías y preguntas orientadoras para la autobiografía

Categorías de los FCI	Preguntas orientadoras
Identidad de práctica	¿Cuáles son tus pasatiempos e intereses?
Identidad institucional	¿Participas en algún grupo o colectivo social/comunitario? ¿Qué valores o creencias comparten?
Identidad cultural	¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
Identidad social	¿Quién o quiénes te han inspirado y han influido en la elección de la carrera?
Identidad de pertenencia	¿Qué aspectos valoras de ti mismo? ¿De tu entorno?

Fuente: elaboración propia.

mirada al proceso de construcción de la identidad personal y profesional.

Procedimiento

Con respecto al procedimiento de análisis, realizamos un proceso de codificación teórica a partir del constructo de los fondos de conocimiento e identidad planteados por Esteban-Guitart y Moll (2014a), los cuales se operacionalizaron en cinco categorías:

Identidad de pertenencia: los fondos geográficos de identidad como lugares significativos que representan/evocan recuerdos personales, representan recuerdos grupales y su significado es continuamente re-negociado.

Identidad de práctica: fondos prácticos de identidad, como actividades significativas del tipo de deportes, música, intereses y *hobbies*.

Identidad cultural: los fondos culturales pertenecientes a grupos étnicos, símbolos patrios, comunidades y otros de formas de vida que definen la identidad compartida de un grupo.

Identidad social: fondos sociales de identidad que corresponden a personas significativas del entorno cercano.

Identidad institucional: fondos de identidad que se representan en instituciones sociales como el matrimonio, la familia, la iglesia o la escuela.

De esta forma, el equipo investigador identificó y calibró las categorías en el corpus de las narrativas autobiográficas para después analizarlas e interpretarlas cualitativamente mediante el *software* Dedoose. Para ello efectuamos una codificación inicial para acordar y validar los primeros códigos y, posteriormente, en un segundo análisis llevamos a cabo una codificación central para revisar y calibrar la codificación y establecer los códigos definitivos. Una vez terminado esto pasamos a la fase de interpretación de los datos y a la codificación final. Este proceso implicó que cada mención textual en el corpus fuera sometido al menos a tres revisiones y calibraciones por parte de distintos miembros del equipo investigador.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En términos generales, y desde la perspectiva de los FCI (Esteban-Guitart y Moll, 2014a), la identidad es un proceso dinámico que se construye con base en las conexiones significativas entre la vida de los estudiantes y las instituciones. De esta forma, los fondos de identidad actúan como un visor de quiénes son y en quiénes desean convertirse los futuros profesores a partir de sus experiencias de vida y de las interacciones personales y colectivas que van construyendo y mediando su formación académica.

El análisis de los códigos mostró, en primer lugar, que en las narrativas de los estu-

diantes el código identidad de práctica es el que tiene más menciones en la identificación y construcción de su sello y perfil. A este respecto, pudimos observar que existen actividades —individuales y colectivas— que se van consolidando y construyendo a medida que avanzan en su formación como personas dentro de un contexto determinado y vinculado con otras (Vaillant y Carlos-García, 2013).

En segundo lugar, constatamos que la identidad social de los participantes resulta relevante en la toma de decisiones respecto de la carrera, ya que los estudiantes reconocen e individualizan a las personas significativas e influyentes en su elección.

En tercer lugar se encuentra la identidad institucional, con relación a la cual pudimos

advertir que existen instituciones que han influido en la elección de estudiar pedagogía como carrera; seguido por el código identidad de pertenencia, respecto de la cual los estudiantes identificaron aquellos lugares específicos o simbólicos consignados en sus relatos autobiográficos. En esta construcción el espacio se constituye en un referente de significado, por tanto, los escenarios físicos en los que el individuo desarrolla su vida cotidiana juegan un importante papel en la configuración de la identidad.

Por último, en el código de identidad cultural se identifican los conocimientos, los valores culturales y las prácticas familiares como aspectos relevantes y propios de la identidad cultural no hegemónica (Tabla 5).

Tabla 5. Análisis de los códigos de los FCI de los estudiantes

Códigos	Descripción	Menciones
Identidad de práctica	Actividades significativas que forman parte de su sello personal	215
Identidad social	Personas significativas que influyeron en la elección de la carrera	131
Identidad institucional	Instituciones sociales que influyeron en la elección de la carrera	43
Identidad de pertenencia	Lugares específicos o simbólicos que representan recuerdos significativos	41
Identidad cultural	Formas de vida que definen la identidad compartida de una comunidad de habla	28

Fuente: elaboración propia.

Identidad de práctica

En el análisis de este código pudimos observar que las actividades recreativas, de liderazgo e intelectuales fueron las más mencionadas, seguidas por las actividades deportivas, religiosas, artísticas y aquellas que demostraron un carácter de formación pedagógica. Por ejemplo, para Antonia y Karla las actividades significativas fueron aquellas desarrolladas con otros y para otros, como talleres y grupos de estudio. Así lo expresaron en los siguientes fragmentos:

En la ciudad de Calbuco teníamos una biblioteca comunitaria, hacíamos talleres y distintas actividades (Antonia, 25 años, Villarrica, universidad 2).

En mi colegio se daba la instancia de generar grupos de estudio en el segundo ciclo para apoyar al resto del curso; en estas instancias comencé a darme cuenta de que me gustaba mucho enseñar y poder compartir todo lo que sabía, de manera muy solidaria y con paciencia (Karla, 21 años, Lanco, universidad 2).

Por otra parte, está el contexto del espacio virtual impulsado por las redes sociales y los documentales, en el que se brinda la oportunidad de democratizar la información, de socializar y, en consecuencia, conectar con saberes y valores culturales que definen los FCI a través de la identidad de práctica, la identidad de pertenencia al territorio y la identidad

lingüístico-cultural de un grupo en particular. En este sentido, Karina señala que le motiva “ver documentales, sobre cosas de la historia, en especial, de situaciones cruciales de Chile” (Karina, 18 años, Lanco, universidad 2), actividad que es compartida por Florencia, quien lo narra de esta forma:

En mi tiempo libre me gusta dedicarme a ver conversatorios de distintos temas que hoy en día es bien común verlos en redes sociales por temas de pandemia; también ver reportajes o videos sobre la recuperación territorial y el continuo conflicto que se vive en La Araucanía; poder informarme de vulneraciones que viven los niños en estos conflictos (Florencia, 19 años, Temuco, universidad 1).

Otro aspecto relevante para el análisis de la identidad de práctica de los participantes se encuentra vinculado con aquellos intereses que hemos denominado de tipo intelectual, para referirnos a actividades que se relacionan con la reflexión, la lectura y el aprendizaje continuo. Algunas estudiantes expresaron que: “también me gusta leer al aire libre, sobre todo textos relacionados a historias revolucionarias” (Magdalena, 18, Collipulli, universidad 2); “en mi tiempo libre escribo, compongo o leo” (Pilar, 20 años, Temuco, universidad 1).

También reconocemos como identidad de práctica aquellas actividades significativas que se relacionan con el liderazgo y los valores sociales que se desprenden de las actividades descritas, las cuales implicaron la necesidad de organizarse y llevar a cabo acciones que involucraron a sus pares en un contexto determinado. Principalmente, los estudiantes participaron de centros de estudiantes, juntas de vecinos, grupos de estudio y otras iniciativas relacionadas con liderar procesos formativos. En palabras de los propios estudiantes:

Participé del centro de estudiantes de mi liceo, presidenta de curso desde primero medio a cuarto medio y grupos feministas; comencé a

participar en estos grupos desde los 15 aproximadamente (Magdalena, 18 años, Collipulli, universidad 2).

Durante toda mi enseñanza media me desempeñé como delegado y presidente del centro de estudiantes del liceo, lo cual me llevó a participar en el consejo consultivo de la comuna de Villarrica desde el año 2019, en el cual cumplimos la misión de apoyar a los adolescentes de la comuna a través de actividades de precaución [prevención] en el ámbito de la salud (Lorenzo, 18 años, Villarrica, universidad 2).

Las motivaciones y aprendizajes de los estudiantes de la muestra son variados, sin embargo, coinciden en que su identidad de práctica se encuentra estrechamente relacionada con el liderazgo y la capacidad de influir, motivar y dirigir procesos de socialización con otros/as. Así lo expresa Magdalena:

Mi mayor motivación para participar era conocer gente nueva, sin embargo, terminé no sólo ampliando mi círculo social, sino que aprendiendo a desarrollar mi liderazgo, a ordenar mis ideas políticas y a ayudar a los demás (Magdalena, 18 años, Collipulli, universidad 2).

De esta forma, y como parte de los hallazgos del análisis, detectamos algunas actividades significativas para los estudiantes que pudieran dar luces respecto de su formación pedagógica previa y que emergen de la identidad de práctica. En este sentido, en la reflexión provocada por los reactivos para la construcción de sus narrativas autobiográficas las estudiantes señalaron “darse cuenta” de la relevancia de ser docente y de lo inspirador que fue participar en dichas actividades. En palabras de las estudiantes:

Me incorporé a una actividad organizada por la Vicaría de la Juventud... esta actividad hizo darme cuenta que el rol del profesor es

sumamente importante, es quien actúa como guía y maestro de vida ante aquellos infantes que son vulnerados en sus hogares de distintas formas; comprendí que el trabajo con los niños en el día a día es lo que me hace feliz y aquello que me va a ayudar a entregar todas las ganas de ayudar que tengo (Mariela, 18 años, Temuco, universidad 1).

En mi colegio se daba la instancia de generar grupos de estudio... en estas instancias comencé a darme cuenta de que me gustaba mucho enseñar, y poder compartir todo lo que sabía, de manera muy solidaria y con paciencia (Karla, 21 años, Lanco, universidad 2).

Estos resultados coinciden, en parte, con los estudios de Branda y Porta (2019), quienes señalan que en el relato de los estudiantes de profesorado podría existir una vocación natural inicial hacia la profesión docente, misma que se descubre a través del interés y disfrute por ayudar a otros en procesos de aprendizaje formales y no formales. Esta tendencia, así como la satisfacción por realizar actividades orientadas a la pedagogía —en ocasiones desde una temprana edad— es lo que, en palabras de Karina, resulta ser "...una experiencia enriquecedora, que me llevó a estudiar pedagogía" (Karina, 18 años, Lanco, universidad 2). Además, pudimos observar que la mayoría de los jóvenes relataron en sus autobiografías la idea de una vocación estrechamente ligada con el contexto en el cual habitan, a situaciones socio-políticas particulares y a un interés por aportar a la sociedad y a la inclusión de los grupos más vulnerables desde la labor docente, como agentes de cambio. De esta forma, reconocemos en la identidad de práctica de los participantes una primera instancia de reconocimiento y construcción social de la profesión docente (Valenzuela e Irribarra, 2019), dados los intereses y las características que configuran el sello particular de los futuros docentes formados en la región de La Araucanía.

Identidad social

Hay un importante número de estudiantes que mencionan a miembros de su familia como personas importantes en la elección de la carrera, especialmente desde la admiración hacia el trabajo que ellos hacen como profesores/as. Así, del total de autobiografías consideradas para el análisis, 9 de ellas mencionan algún miembro de la familia como importante en la decisión de estudiar pedagogía; de estas 9 menciones, uno nombra a la familia en general: "principalmente mis familiares más cercanos son los que me motivaron a que elegir esta carrera, ya que constantemente me decían que tenía potencial para ser un buen profesor algún día" (José, 18, Villarrica, universidad 2); y 4 se refieren a primas o primos, como la estudiante que señala que "tras observar a mi prima que es docente en educación básica, descubrí que quiero lograr entregar lo que ella le entrega a sus alumnos; ella me inspira a estudiar y me motiva a intentar dar siempre más" (Mariela, 18 años, Temuco, universidad 1). Asimismo, un joven menciona a sus primos, a quienes les ayudó a estudiar: "mis primos, porque con ellos descubrí esta pasión por la enseñanza y de que soy capaz de hacerlo" (Felipe, 18, Carahue, universidad 1). Por su parte, José señala haber apoyado con los estudios a su hermano: "me tocó el ayudar a mi hermano con sus clases y cuando me pedía ayuda, le explicaba bien y él mismo me decía que podría ser un gran profesor" (José, 18, Villarrica, universidad 2).

También hay referencias a los padres y las madres, tanto en la decisión misma como en el apoyo para estudiar lo que el estudiante desee, como apreciamos en la siguiente declaración:

Las personas que me han influido a escoger mi carrera de profesor han sido mis padres, ya que siempre me han apoyado en lo que a mí me gusta, y la idea de ser profesora les agradó mucho y me apoyan. La verdad desde niña jugaba a ser profesora y eso es lo que me impulsa a ser profesora a futuro (Marlene, 18, Los Sauces, universidad 1).

Asimismo, en las biografías es posible encontrar relatos cargados de afecto hacia profesores de la enseñanza básica o media en quienes los estudiantes entrevistados reconocen un rol de amistad, guía o figura maternal, en algunos casos, incluso, como un antimodelo:

Fueron mis profesores en la enseñanza básica, siempre los escucho cuando cuentan sus anécdotas, y cada vez me enamoro más de la carrera y siento que elegí la mejor opción. Creo que hoy en día, retomando un poco de las experiencias cuando pequeña, cada uno de los profesores, tanto los buenos como los malos, han ayudado a construirme como persona y marcaron mi vida, siempre fueron muy importantes (Karina, 18 años, Lanco, universidad 2).

Además, llama la atención en algunas biografías la idea de sentir el apoyo de los profesores en la idea de “creer en mí”, “confiar en mis capacidades”, como una forma de hacer ver a los jóvenes algo más allá de las expectativas habituales de su entorno, como explica Florencia a continuación:

Pero como así pasé momentos malos también pasé momentos buenos con muy buenos profesores que siempre los recordaré por cada uno de sus consejos que me dieron y porque siempre creyeron en mí como estudiante. Una profesora muy jovencita titulada de la carrera de pedagogía básica con mención siempre estuvo conmigo en los momentos que yo me frustraba, hubo veces que terminábamos peleando, otras veces riendo, pero ella siempre confió en mis capacidades, siempre me apoyó, por lo que siento una gran admiración por ella; es por eso que decidí estudiar pedagogía básica con mención para poder ser igual o mejor que ella y poder entregarle la confianza que cada alumno necesita en un profesor (Florencia, 19 años, Temuco, universidad 1).

En efecto, pudimos constatar que la identidad social de los estudiantes coincide con los

hallazgos de Alemán y Mastrapa (2022), quienes confirman que existe un patrón común de admiración y sentimientos positivos hacia los profesores que tuvieron en su trayectoria educativa. Es así como Soledad destaca a quien la inspiró a elegir la carrera de PGB por las innovaciones y metodologías activas que utilizaba en sus clases:

En octavo básico conocí al docente que me inspiró. Yo antes de él aborrecía la asignatura de historia, pero cuando llego él mi perspectiva cambió totalmente, ya que enseñaba de una manera totalmente distinta; era innovador, además que sus contenidos los enseñaba con objetividad, pero lo que lo hizo tan inspirador fue su manera de evaluar. Él no nos calificaba por las respuestas correctas en la prueba, sino que lo hacía constantemente y por lo que habíamos logrado entender. La actitud y su método de enseñanza fue lo que me hizo querer ser un día una docente como aquel educador... me inspiró a querer elegir la carrera (Soledad, 18 años, Temuco, universidad 1).

Identidad institucional

En este código destacamos como relevantes dos instituciones relacionadas con la identidad institucional: la Iglesia en la cual participan y forman parte algunos estudiantes y, por otra, el cuerpo de bomberos. Ambas instituciones declaradas por los estudiantes en sus narrativas dan cuenta de valores y creencias compartidos.

Con respecto al cuerpo de bomberos, aportar a la comunidad de distintas maneras es lo que motiva a este grupo de estudiantes a participar e identificarse con esta institución, cuyos miembros comparten valores asociados al compañerismo, el trabajo en equipo y la disciplina. Así lo expresan Rebeca y Ricardo: “soy voluntaria de la primera compañía de bomberos de Villarrica; ahí compartimos valores y se nos inculca el trabajo abnegado” (Rebeca, 26 años, Villarrica, universidad 2); “igual me gusta bastante contribuir a mi comunidad de manera muy activa, ya que actualmente estoy

en la segunda compañía del cuerpo de bomberos de Galvarino (Ricardo, 18 años, Galvarino, universidad 1).

Mientras tanto, otros estudiantes se identifican con instituciones religiosas en las que han participado por periodos prolongados. Así lo expresa Karina en el siguiente fragmento:

Durante 10 años formé parte del grupo de servidores del altar, en donde conocí gente muy importante; dentro de este mismo grupo, participé en actividades diocesanas, en donde me fui formando aún más; estuve 7 años ayudando en la formación de nuevos niños que querían ser parte de este grupo y 2 años en la escuela de formación Buen Pastor, en donde pude entregar mis conocimientos a niños, jóvenes y adultos de la Diócesis de Villarrica. Fue una experiencia enriquecedora (Karina, 18 años, Lanco, universidad 2).

En relación con lo anterior, entre las instituciones significativas declaradas en las narrativas autobiográficas del alumnado se desprenden aquellas relacionadas con la participación en grupos o colectivos religiosos juveniles, mayoritariamente de religión católica. Cabe destacar que la participación de las estudiantes en estas actividades es, en su mayoría, de larga data, y que trae consigo que se compartan valores comunes como la solidaridad y compromiso con otros que orientan su propia experiencia de vida a la luz del trabajo en comunidad. Catalina narra de esta forma su participación en la Iglesia:

Asisto a la iglesia desde que nació, ahora por la contingencia las reuniones son *online* y junto a mi familia participamos activamente; comparto en el grupo de jóvenes, me he integrado hace aproximadamente 2-3 años (Catalina, 18 años, Temuco, universidad 1).

Identidad de pertenencia

Los estudiantes que participaron de este estudio asisten a universidades de la región de La

Araucanía, por lo que su lugar de procedencia es preferentemente de localidades cercanas a dichas instituciones, es decir, en el sur del país.

Constatamos cómo los estudiantes se sienten identificados y marcados por el contexto donde pasaron su infancia, en tanto que el lugar se convierte en un espacio geográfico con significado debido a la interacción de la persona con él. Así, Youssef (2023) describe el lugar como una fuente de identidad porque alberga símbolos cargados de significados y despierta memorias individuales y colectivas. Al respecto, como podemos ver en los relatos de Antonia y Josefina, existe una conexión emocional con el espacio “sur-campo”, lo que sugiere que su identidad y sentido de pertenencia se encuentran vinculados con el espacio físico y simbólico en el que habitan. Así lo expresan ellas:

Nací en la ciudad de Puerto Montt un 28 de abril. A lo largo de mi vida he vivido en distintos lugares, pero mis raíces siempre han estado más en el centro sur del país (Antonia, 25 años, Villarrica, universidad 2).

Nací el año 2003 en Peñalolén, región Metropolitana. Meses después de mi nacimiento mis padres decidieron venir a vivir al sur, en un campo de la comuna de Carahue, donde me he criado desde que tengo memoria (Josefina, 17 años, Carahue, universidad 1).

También encontramos estudiantes que aluden al lugar simbólico como su contexto de procedencia, como Pilar (20 años, Temuco, universidad 1), quien consigna venir del campo, que tiene una carga simbólica particular. En este sentido, y en sintonía con lo planteado por Pérez Arce *et al.* (2013), el concepto de “campo” sugiere un contexto particular del cual emergen aspectos identitarios relacionados con diferentes dimensiones de la vida humana que influyen en la forma en que las personas interactúan, se comunican y se relacionan en la sociedad.

Así, nos encontramos con estudiantes que relevan la importancia de sus experiencias en contextos rurales, como es el caso de Jenifer, quien plantea su conexión con el campo y la naturaleza, de donde emergen aspectos identitarios de apego afectivo vinculados a valores, creencias y actividades situadas allí:

Soy de la ciudad de Villarrica en la novena región; actualmente vivo en el campo, lo cual es significativo en mi vida ya que así puedo estar en un ambiente pacífico y rodeada de naturaleza (Jenifer, 18 años, Villarrica, universidad 2).

Identidad cultural

En primera instancia, podemos señalar que la identidad cultural de las y los estudiantes participantes en el estudio es un elemento de anclaje con las experiencias vividas desde los espacios que les son comunes (familia-escuela). Al respecto, del análisis de sus narrativas se desprende que su identidad cultural se expresa mediante recuerdos personales y grupales de pertenencia y apego; como lo expresa Magdalena: “estudí en un liceo en donde la mayor parte del cuerpo estudiantil pertenecía a la cultura mapuche, en donde existían altos índices de pobreza” (Magdalena, 18, Collipulli, universidad 2). Como se puede observar en este testimonio, el hecho de pertenecer a la cultura mapuche se vincula con la pobreza.

Asimismo, algunos estudiantes se identifican y definen directamente con la cultura mapuche al señalar: “soy de descendencia mapuche por parte de mi abuela materna” (Yasna, 19, Panguipulli, universidad 2); aunque a la vez reconocen en sus contextos de vida un cierto grado de desapego o desvinculación con la cultura ancestral: “por desgracia no tenemos ninguna ceremonia tradicional familiar” (Yasna, 19, Panguipulli, universidad 2).

Con respecto al ámbito político, con la narrativa de Magdalena se hizo evidente la necesidad de valoración cultural y social, al reconocer conexiones afectivas y emocionales que le permiten construir y reconstruir un

discurso de valoración y justicia social a partir de las experiencias de sus antepasados; esto la movilizó a señalar que:

...el padre de mi abuelo fue detenido desaparecido en el golpe militar de 1973; claramente lo que más valoro de mi entorno es su permanencia en la lucha permanente contra un sistema que los minimiza y que tanto daño ha causado (Magdalena, 18 años, Collipulli, universidad 2).

Como se ha visto, las historias de vida son socioculturalmente claves en la autodefinición y autocomprensión de la identidad cultural de una persona (Esteban-Guitart y Moll, 2014b), puesto que el hecho de reunir experiencias de vinculación más profundas y significativas facilita el proceso de pertenencia e inclusión social.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los relatos autobiográficos de este estudio emerge el recorrido, la apropiación y la evocación de las historias personales de los participantes, quienes dialogan y se vinculan con su proceso de formación como futuros docentes a través de sus trayectorias pasadas y presentes, las cuales se proyectan hacia el futuro en potenciales labores pedagógicas.

Por un lado, en la identidad de práctica de los participantes reconocemos aquellas actividades de liderazgo y formación pedagógica que influyeron en la elección de la pedagogía como carrera y que resultan relevantes para la construcción de su identidad profesional docente; y, por otro lado, constatamos que los participantes se identificaron con el interés por contribuir a la sociedad y ser agentes de cambio en sus propias comunidades de práctica a través de su futura labor docente (Coll y Falsafi, 2010); todo ello coincide con los resultados del estudio de Elige Educar (2019) y lo señalado por Figueroa-Céspedes y Guerra

(2022), quienes plantean que la formación práctica es significativa en la configuración de la identidad como docente, pues estaría fuertemente vinculada al primer acercamiento con la “vocación docente”.

Asimismo, podemos concluir que la identidad social de los futuros profesores y profesoras en cuanto a la elección de la carrera profesional se encuentra claramente influida por los miembros de sus familias, quienes guiaron y apoyaron las decisiones de los participantes a escoger la pedagogía como proyecto de vida; y, también, por sus propios profesores. En efecto, la influencia de los profesores en la elección de la pedagogía como carrera fue relevante para la mayoría de los jóvenes del estudio, puesto que fueron los docentes que tuvieron durante su escolaridad quienes se preocuparon por crear un vínculo cercano y empático a través del apoyo, el respeto y el cuidado durante el proceso de aprendizaje, constituyéndose como modelos a seguir.

De este modo, encontramos una fuerte presencia del afecto y admiración que dejaron los docentes durante los años de escolaridad de los participantes (Branda y Porta, 2019). Este hallazgo coincide con los estudios de Ávalos y Sotomayor (2012), quienes concluyeron que la vocación pedagógica y social de los profesores es un componente esencial de su identidad profesional, lo que explicaría el fuerte sentido de misión y compromiso por la formación en valores y el aprendizaje de los estudiantes. Esta vocación docente trasciende lo señalado por Branda y Porta (2019), pues no se limita a un ánimo intrínseco por ayudar a otros, o un “amor por enseñar”, sino que remite a un compromiso social y pedagógico por transformar la sociedad y hacerla más inclusiva a través de la labor docente y de una formación sólida, lo que implica una profesionalización de sus prácticas.

En cuanto a las conceptualizaciones que surgen del análisis de las narrativas, la identidad institucional juega un rol muy importante en la identificación y caracterización de los FCI

de los participantes, pues advertimos la influencia de la cultura institucional de la Iglesia y de otros colectivos en la forma como estos estudiantes se comprenden y se construyen a sí mismos a través de sus narrativas de vida (Esteban-Guitart y Moll, 2014b). De este modo, la identidad institucional de los participantes se configura en torno a los vínculos e interacciones sociales que desarrollan en una determinada institución (Iglesia, escuela, bomberos), en donde se comparten valores y experiencias de vida en común que son inspiradores.

Probablemente, un elemento central del análisis de la identidad de pertenencia de los futuros docentes se relaciona con los lugares geográficos significativos para ellos y ellas, observable a través del vínculo y conexión que describen en sus relatos. Así, la identidad de pertenencia de los participantes dio cuenta de cómo su cultura, sus costumbres y formas de relacionarse con el entorno forman parte fundamental de su propia identidad como individuos. Tal como han señalado Dixon y Durheim (2000), el lugar en donde se habita no es un espacio geográfico vacío, sino que, por el contrario, se construye a partir de un conjunto de interacciones sociales y dinámicas significativas que inciden en la identidad de los futuros docentes de la región de La Araucanía.

De igual modo, pudimos observar que, en el contexto regional, la identidad cultural de los estudiantes participantes en el estudio se expresó a través de los símbolos y experiencias vividas en un determinado espacio sociocultural (familia-escuela), el cual evoca recuerdos de pertenencia y valorización por la cultura mapuche. En este sentido, las narrativas de los participantes dan cuenta de los valores culturales y las prácticas familiares propias de una identidad cultural no hegemónica y cuyos fondos de conocimiento pueden aportar a que se incorporen herramientas y saberes en las futuras prácticas docentes que incluyan esta perspectiva en la educación y crianza de niños y niñas en contexto mapuche (Alarcón *et al.*, 2018).

Asimismo, en el relato de los participantes se evidenció una tendencia a relacionar los altos índices de pobreza con la pertenencia al pueblo mapuche y su vulnerabilidad. A este respecto, y según los datos del Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020), la región de La Araucanía efectivamente presenta los mayores índices de pobreza del país; allí se conjugan ruralidad, pobreza y las comunidades mapuches, las cuales, en algunos casos, continúan siendo excluidas. Es claro que diseñar la formación docente a partir de estas experiencias y conocimientos culturales de pueblos tradicionalmente excluidos —y valorarlas— puede contribuir a decolonizar progresivamente el currículo y la formación y, de este modo, construir una educación más inclusiva, diversa y contextualizada (Edwards y Edwards, 2017; Tierney, 2018).

En síntesis, a partir de este estudio queda clara la necesidad de que en los propios procesos de formación y práctica que se implementan en los programas de formación inicial se incorporen, de manera sistemática, procesos de reflexión y construcción de la identidad docente desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad para, así, enriquecer los procesos de formación y hacerlos más heterogéneos y eclécticos, así como menos

estandarizados. En efecto, Bellei *et al.* (2014) señalan que contar con instancias de reflexión entre pares contribuye a fortalecer las comunidades docentes, su currículo, sus prácticas pedagógicas y su gestión. Esto permitiría reconocer el potencial del estudiantado por medio de sus discursos particulares, afianzar la construcción de sus identidades como profesores y, de este modo, reforzar su sentido y posicionamiento en las escuelas y facultades de educación del país.

Finalmente, esta investigación presenta una muestra específica de estudiantes de PGB, lo cual puede limitar la generalización de los hallazgos a otros estudiantes de distintas carreras y regiones del país. Sin embargo, este estudio busca la generalización teórica de los FCI y su capacidad para profundizar en la comprensión identitaria de los futuros docentes, producto de los escasos estudios que utilizan este enfoque en la FID. Por ende, en el marco de las políticas públicas y el desarrollo profesional integral de los futuros profesores, advertimos la necesidad de indagar, proyectar y continuar explorando el desarrollo de la identidad docente de estudiantes de distintas carreras de educación, e instituciones de educación superior, a modo de enriquecer los procesos de formación docente en Chile.

REFERENCIAS

- GILDE, Judith y Monique Volman (2021), “Finding and Using Students’ Funds of Knowledge and Identity in Superdiverse Primary Schools: A collaborative action research project”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 51, núm. 6, pp. 673-692. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845>
- ABRIL, David (2021), “El uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 25, núm. 3, pp. 29-48. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21460>
- ALARCÓN, Ana M., Marcela Castro, Paula Astudillo y Yolanda Nahuelcheo (2018), “La paradoja entre cultura y realidad: el esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile”, *Chungará*, vol. 50, núm. 4, pp. 651-662. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-73562018005001601>
- ALEMÁN, Adalys y Rebeca Mastrapa (2022), “Los relatos e historias de vida de maestros y la identidad profesional pedagógica”, *Espíritu Emprendedor TES*, vol. 6, núm. 3, pp. 32-46. DOI: <https://doi.org/10.33970/eetes.v6.n3.2022.307>
- ALONSO, Israel, Clemente Lobato y Maite Arandía (2015), “La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior”, *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 31, edición especial núm. 5, pp. 51-74, en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20639> (consulta: 20 de octubre de 2022).

- ASSAF Czop, Lori, Kristie O'Donnell Lussier y Meagan Hoff (2022), "Community Mapping in One Rural Community in South Africa: Teacher candidates grapple with colonizing influences on language and literacy", en Lori Assaf Czop, Patience Sowa y Katina Zammit (eds.), *Global Meaning Making*, Bingley (UK), Emerald Publishing Limited, vol. 39, pp. 139-154. DOI: <https://doi.org/10.1108/S1479-368720220000039009>
- ÁVALOS, Beatrice (2014), "La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. especial 1, pp. 11-28. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- ÁVALOS, Beatrice y Carmen Sotomayor (2012), "Cómo ven su identidad los docentes chilenos", *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 51, núm. 1, pp. 57-86.
- AZEVEDO, Flávio (2013), "The Tailored Practice of Hobbies and its Implication for the Design of Interest Driven Learning Environments", *Journal of Learning Sciences*, vol. 22, núm. 3, pp. 462-510. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.730082>
- BASTÍAS, Lady Sthefany y Carolina Iturra (2022), "La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros", *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 1, pp. 229-250. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- BELLEI, Cristián, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y Daniel Contreras (2014), *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*, Santiago de Chile, Lom.
- BLAZAR, David y Matthew Kraft (2017), "Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 29, núm. 1, pp. 146-170.
- BRANDA, Silvia y Luis Porta (2019), "Historias escolares y relatos de estudiantes del profesorado de inglés: amor por la docencia", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, núm. 3, pp. 1-33. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38622>
- BROADBENT, Emma, John Gougoulis, Nicole Lui, Vikas Pota y Jonathan Simons (2017), *Generation Z: Global citizenship survey*, Londres, Varkey Foundation.
- CASTRO Rubilar, Juana Irene (2017), "La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias", *Praxis Educativa*, vol. 21, núm. 2, pp. 12-21. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) (2023), "Motivos altruistas y afinidades personales, las razones que llevan a jóvenes a estudiar pedagogía", en: https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&languageSite=es&id=2606&externo=bolet%C3%A9Dn (consulta: 17 de enero de 2023).
- CHETTY, Raj, John Friedman y Jonah Rockoff (2014), "Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates", *American Economic Review*, vol. 106, núm. 9, pp. 2593-2632.
- COLL, César y Leili Falsafi (2010), "Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 17-27.
- CONTRERAS, Paulo, Nicolás Díaz, Paulina Larrosa, Christian Miranda e Iván Oliva (2010), "Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: un estudio de casos en tres contextos formativos", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 177-189. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100010>
- CORREIA, Suamit y Daniel Fernando Bozutti (2017), "Challenges and Difficulties to Teaching Engineering to Generation Z: A case research", *Propósitos y Representaciones*, vol. 5, núm. 2, pp. 127-183.
- COX, Cristián, Lorena Meckes y Martín Bascopé (2010), "La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas", *Pensamiento Educativo*, vol. 46, núm. 1, pp. 205-245.
- CRESWELL, John (2014), *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, California, Thousand Oaks, Sage Publications.
- DIXON, John y Kevin Durrheim (2000), "Displacing Place-identity: A discursive approach to locating self and other", *British Journal of Social Psychology*, vol. 39, núm. 1, pp. 27-44. DOI: <https://doi.org/10.1348/014466600164318>
- EDWARDS, Frances y Richard Edwards (2017), "A Story of Culture and Teaching: The complexity of teacher identity formation", *The Curriculum Journal*, vol. 28, núm. 2, pp. 190-211. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1232200>
- ELÍAS, María Esther (2016), "La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria", *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 335-365.
- Elige Educar (2019), "Generación Z: elecciones, expectativas y valoración de la educación", Santiago de Chile, Elige Educar, en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Estudio-Generacion-Z.pdf> (consulta: 11 de junio de 2022).
- ESTEBAN-Guitart, Moisés (2014), "Funds of Identity", en Thomas Teo (ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology*, Nueva York, Springer, pp. 752-757.
- ESTEBAN-Guitart, Moisés y Luis Moll (2014a), "Funds of Identity: A new concept based on the funds of knowledge approach", *Culture &*

- Psychology*, vol. 20, núm. 1, pp. 31-48. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- ESTEBAN-Guitart, Moisés y Luis Moll (2014b), "Lived Experiences, Funds of Identity and Education", *Culture and Psychology*, vol. 20, núm. 1, pp. 70-81.
- ESTEBAN-Guitart, Moisés y Xénia Saubich (2013), "La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 25, núm. 2, pp. 189-211. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- ESTEBAN-Guitart, Moisés, David Subero y Luis Fernando Brito (2015), "The Incorporation of the Funds of Identity in an Open Center: The FIOCB Project", *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 5, núm. 1, pp. 55-81. DOI: <https://doi.org/10.4471/remie.2015.03>
- ESTEBAN-Guitart, Moisés, María Palliser, Judith Fullana y Mariona Gifre (2017), "Beyond the Text. Using visual resources as a methodological strategy in education and social sciences", *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.17811/rema.22.1.2017.1-22>
- ETCHEBERRIGARAY, Gabriel, Juan Lagos, Rodrigo Cornejo, Natalia Albornoz y Rocío Fernández (2017), "Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno", *Revista de Psicología*, vol. 26, núm. 1, pp. 14-26. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- FIGUEROA-Céspedes, Ignacio y Paula Guerra (2022), "Huellas biográficas de educadoras de párvulos en la formación inicial docente: narrativas de la construcción de la identidad profesional", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 31, núm. 87. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>
- Gobierno de Chile (2016), Ley N° 20.903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020), *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional CASENyF 2019*, Santiago de Chile, MDSyF.
- GONZÁLEZ-Monteagudo, José (2007), "Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes", *Cuestiones Pedagógicas*, vol. 19, pp. 207-232.
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson (2007), *Ethnography: Principles in practice*, Londres, Routledge.
- JOHNSON, Eric y Angela Johnson (2016), "Enhancing Academic Investment through Homeschool Connections and Building on ELL Students' Scholastic Funds of Knowledge", *Journal of Language and Literacy Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 105-121.
- MOLL, Luis (2014), *L.S. Vygotsky and Education*, Nueva York, Routledge.
- MOLL, Luis, Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González (1992), "Funds of Knowledge for Teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory into Practice*, vol. 31, núm. 2, pp. 132-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- MONEREO, Carles y Carola Domínguez (2014), "La identidad docente de los profesores universitarios", *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 83-104.
- MONTERO, Ariel y Beatriz Fernández (2022), "Desde incentivar la demanda a regular la oferta: políticas chilenas de admisión en formación docente", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 30, núm. 26. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>
- OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*, París, OCDE.
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (volume II): Policies and practices for successful schools*, París, OCDE.
- OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*, París, OCDE.
- PÉREZ Arce, Chery, Sandra Garrido, Gabriel Llanquino, Héctor Turra y María Eugenia Merino (2013), "La ciudad y el campo como referentes de identidad en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago", *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 13, núm. 1, pp. 99-114. DOI: <https://doi.org/10.35956/v.13.n1.2013.p.99-114>
- POBLETE Melis, Rolando (2018), "El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 51-65. DOI: <https://doi.org/10.22201/iiuse.24486167e.2018.159.58202>
- RODRÍGUEZ-Garcés, Carlos, Denisse Espinosa-Valenzuela, Gerardo Padilla-Fuentes y Claudia Suazo-Ruiz (2021), "Selectividad e igualdad de oportunidades en el acceso a carreras de pedagogía: compleja convivencia en un contexto de financiamiento a la demanda", *Perspectiva Educativa*, vol. 60, núm. 3, pp. 110-131. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1169>
- RUSHTON, Elizabeth y Michael Reiss (2021), "La identidad docente en educación media y superior bajo el prisma del enfoque de la identidad social: una revisión sistemática de la literatura", *Studies in Science Education*, vol. 57, núm. 2, pp. 141-203.
- SCHLEIDER, Andreas (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*, París, OECD Publishing.

- SEEMILLER, Corey y Meghan Grace (2017), “Generation Z: Educating and engaging the next generation of students”, *About Campus*, vol. 22, núm. 3, pp. 21-26. DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.21293>
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2020), “Informe de matrícula en educación superior en Chile”, en: <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/> (consulta: 3 de diciembre de 2022).
- STENBERG, Katriina y Katriina Maaranen (2021), “A Novice Teachers Teacher Identity Construction During the First Year of Teaching: A case study from a dialogical self-perspective”, *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100479>
- TIERNEY, Robert (2018), “Toward a Model of Global Meaning Making”, *Journal of Literacy*, vol. 50, núm. 4. DOI: <https://doi.org/10.1177/1086296X18803134>
- UNESCO-Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2013), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC.
- UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (2013), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- VAILLANT, Denise y Marcelo Carlos-García (2013), *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?*, Madrid, Narcea.
- VALENZUELA, Juan Pablo, Cristián Bellei y Danae de los Ríos (2014), “Socioeconomic School Segregation in a Market-Oriented Educational System. The case of Chile”, *Journal of Education Policy*, vol. 29, núm. 2, pp. 217-241.
- VALENZUELA, Renata y Fabiola Iribarra (2019), “Contexto educativo: su relevancia en la construcción de la identidad docente”, *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 131-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- WENGER, Etienne (2010), “Communities of Practice and Social Learning Systems: The career of a concept”, en Chris Blackmore (ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*, Londres, Springer Nature, pp. 179-198. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- YAZAN, Bedrettin (2019), “Hacia una formación docente orientada a la identidad: narrativas críticas autoetnográficas”, *Tesol Journal*, vol. 10, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.388>
- YOUSSEF, Rania Samir (2023), “Place and the (Trans) Formation of Self-Identity in Ezzedine Fishere’s Farah’s Story”, *GeoJournal*, vol. 88, núm. 3, pp. 3093-3104.

Personas y patrimonios compartidos

Conceptualización del patrimonio a partir de relatos en entornos digitales

OLAIA FONTAL MERILLAS* | INMACULADA SÁNCHEZ-MACÍAS**

En el presente artículo se analizan los textos de la página web *Personas y Patrimonios, un espacio para compartir patrimonios*, a través de un análisis de contenido de los relatos que comparten las personas en ella. Nuestro objetivo general es descubrir los componentes principales del concepto “patrimonio”. Se analizan los procesos de patrimonialización (conocer, comprender, valorizar, sensibilizar, preservar, disfrutar, transmitir, socializar, identificar). Se obtuvieron resultados esclarecedores sobre el carácter emocional y espiritual del patrimonio y las implicaciones que conlleva compartir la intimidad de lo patrimonial a través de entornos digitales. La página *Personas y Patrimonios, un espacio para compartir patrimonios* es una plataforma que desarrolla valores propios de una cultura inmersa en el siglo XXI, generados desde los patrimonios individuales.

This article analyzes the texts of the website People and Assets, a space for sharing patrimonies, through an analysis of the content of the stories shared by the people in it. Our overall goal is to discover the main components of the "heritage" concept. We analyze the processes of patrimonialization (know, understand, value, raise awareness, preserve, enjoy, transmit, socialize, identify). We obtained enlightening results on the emotional and spiritual character of heritage and the implications of sharing the privacy of heritage through digital environments. The page People and Patrimonies, a space to share patrimonies is a platform that develops values of a culture immersed in the 21st century, generated from individual patrimonies.

Palabras clave

Educación patrimonial
Patrimonio cultural
Vínculo identitario
Comunidades patrimoniales
Entornos digitales

Keywords

Heritage education
Cultural heritage
Identity link
Heritage communities
Digital environments

Recepción: 2 de octubre de 2022 | Aceptación: 10 de marzo de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.59070>

* Catedrática de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Valladolid (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación patrimonial; didáctica del arte contemporáneo; educación artística orientada a la inclusión social. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con M. Martínez-Rodríguez y S. García-Ceballos), “The Educational Dimension as an Emergent Topic in the Management of Heritage: Mapping Scientific Production, 1991–2022”, *Heritage*, vol. 6, núm. 11, pp. 7126-7139; (2022, en coautoría con B.A. Martínez, T. Ballesteros-Colino y P.D.C. Martín), “Conceptualización del patrimonio en entornos digitales mediante referentes identitarios de maestros en formación”, *Educação & Sociedade*, vol. 43, e255396. CE: olaia.fontal@uva.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1216-3475>

** Profesora ayudante doctora en la Universidad de Valladolid (España). Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación. Líneas de investigación: educación patrimonial; evaluación de aprendizajes dentro de la educación patrimonial; creatividad como referente en la educación artística. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con A. Semedo y G. García-Córdova), “Asimetrías de leyes normativas transnacionales sobre educación patrimonial”, *Revista de Educación*, vol. 400, monográfico. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-577>; (2020, en coautoría con O. Fontal, G. García-Córdova y R.M. Gallegos), “La educación patrimonial en México: evaluación de la calidad del diseño de programas mediante la escala Q-Edustage”, *Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, pp. 94-111. DOI: <https://doi.org/10.3280/CAD2020-002008>. CE: inmaculada.sanchez.macias@uva.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8908-9333>

PATRIMONIOS INDIVIDUALES Y COMUNES¹

Los seres humanos construyen y transforman su mundo a través de sistemas simbólicos (Ribeiro, 1998) como el lenguaje, las creencias, los valores, las normas y las tecnologías. Estos sistemas simbólicos y tecnológicos les permiten crear significados, comprender el mundo y tomar decisiones sobre cómo interactuar con él; es decir, crear y habitar un ambiente artificial que es distintivo de nuestra especie. Debido a que estos sistemas son compartidos y transmitidos culturalmente, se transfieren de generación en generación (Kirshenblatt-Gimblett, 2004), lo que les permite continuar transformándose y evolucionar con el tiempo.

El concepto de patrimonio cultural no siempre ha tenido el mismo significado, ya que ha experimentado un profundo cambio, desde la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de la UNESCO (1972) hasta la actualidad. El patrimonio cultural no se limita a los objetos o lugares físicos (Nora, 1998), sino que también incluye los saberes, las tradiciones, las expresiones culturales y las prácticas sociales que son transmitidas y que forman parte de la identidad de una comunidad.

Esta visión más matizada del patrimonio cultural reconoce la importancia de valorar y preservar las prácticas y expresiones culturales de las comunidades, especialmente aquellas que han sido excluidas de los discursos dominantes sobre el patrimonio cultural (Clemente, 2010). Esto implica un enfoque más inclusivo en la gestión del patrimonio cultural que permite la participación activa de las comunidades en su identificación, valoración y preservación.

El patrimonio cultural, por lo tanto, es un producto social y cultural que está en constante evolución y transformación. Su valor y significado no se encuentran en los objetos o

bienes culturales en sí mismos, sino que son construidos y atribuidos por la sociedad y la cultura en la que están inmersos. Esto significa que la percepción y valoración del patrimonio puede variar según el contexto histórico, social y cultural en el que se encuentre. Por todo ello, la preservación y valoración de estos bienes implica la interpretación y contextualización de los mismos en relación con la sociedad y cultura presentes: “la articulación explícita de lo que es nuestro, lo que nos pertenece como individuos, ciudadanos, comunidad, grupo, pueblo, nación o colectividad” (Muriel, 2015: 264).

En esa definición está contenida la idea clave del patrimonio como una propiedad que poseemos, de la que nos apropiamos de forma simbólica y que nos define como seres individuales, como personas y como parte de comunidades que comparten (tienen en común) esos mismos bienes. Por tanto, sin personas y comunidades no hay patrimonios (Fontal, 2012). El patrimonio cultural así entendido es transmitido entre generaciones a través de prácticas cotidianas, costumbres y rituales. Este patrimonio vivo (Arévalo, 2010) es fundamental para la continuidad y el fortalecimiento de la identidad cultural de un pueblo o nación. Es decir, el patrimonio no tiene un valor intrínseco; sólo lo obtiene como consecuencia de una proyección individual o colectiva. Y esta proyección, a su vez, deriva de valores que sólo suceden si se ha producido algún tipo de vínculo (Fontal, 2022).

Habitualmente, el patrimonio es conceptualizado en términos de una relación (es decir, un vínculo) de propiedad: que los sujetos sientan como propios (se apropien de, se identifiquen con) una serie de bienes que serán, tras esa atribución de valores, los distintos patrimonios. Es justamente la relación *sujeto-bien patrimonial* —es decir, el vínculo— lo que une a ese sujeto con ese bien.

En esa relación se atribuyen ciertos valores y elementos al bien que pueden ser cambiantes

¹ Este artículo se desarrolló en el marco del Proyecto PID2019-106539RB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y Fondos Feder. IPs: Olaia Fontal Merillas y Alex Ibáñez Exteberria.

y que no necesariamente tienen que ser compartidos por las distintas comunidades o personas. Son los valores que atribuimos a esos bienes los que están en la base de una mirada selectiva que enfoca y hace que algunos elementos de la realidad “se vuelvan significativos para nosotros, y sólo esos” (Weber, 1973: 23), pero no en el patrimonio en sí, que sólo es susceptible de recibirlos.

En la Convención de Faro (Consejo de Europa, 2005, Art. 2) se expresó claramente esta idea al indicar que una comunidad patrimonial “consiste en personas que valoran aspectos específicos del patrimonio cultural que desean, en el marco de la acción pública, mantener y transmitir a las generaciones futuras”. Por ello, la preservación y valoración del patrimonio cultural no es únicamente una tarea de instituciones o expertos en patrimonio, sino que involucra a toda la sociedad en su conjunto, especialmente a las comunidades que son las guardianas y trasmisoras de ese patrimonio. Por todo ello, es necesario promover políticas públicas que fomenten el respeto, la valoración y el cuidado del patrimonio cultural, así como su integración en la vida cotidiana de las comunidades (DIBAM, 2008-2009: 7).

El patrimonio, así entendido, es un concepto complejo que engloba no sólo elementos materiales, sino también aspectos culturales, sociales y emocionales que conforman nuestra identidad individual y colectiva. La comprensión de su importancia y la valoración adecuada de los mismos puede contribuir a una convivencia más justa y equitativa entre las personas y los grupos. Todas las personas tenemos un patrimonio individual que se conforma por un conjunto de elementos propios y únicos, pero también compartimos un patrimonio en común con otros individuos y grupos. La manera en que valoramos y establecemos vínculos con estos patrimonios puede generar discrepancias e incomodidades en algunos colectivos (Crooke, 2007), o patrimonios disonantes (Tunbridge y Ashworth, 1996; Graham, 2002; Ashworth *et al.*, 2007;

Poria *et al.*, 2009), indeseables (McLean, 2006), en conflicto (Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2018) o incómodos (Prats, 1997; Mesa-Bains, 2004, cit. por Sánchez-Macías, 2019: 46).

Muchos de esos objetos patrimoniales se inventarían y custodian en repositorios de información o bases de datos y vinculan la realidad de una vasta herencia sociocultural. Habitualmente se inventarían los bienes desprovistos de sus valores y, por tanto, de los vínculos que los generaron. Justamente la intención de inventariar los bienes acompañados de los valores es el propósito de la web *Personas y Patrimonios: un espacio para compartir patrimonios* (www.personasypatrimonios.com), en la que el patrimonio se entiende “desde la experiencia sensible, que puede ser sentido y comprendido como una vivencia colectiva que nos mantiene en un estado de creación permanente o dimensión matricial que crea y redescubre los lazos sociales” (Falcón y Torregrosa, 2017: 298).

LOS PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN COMO EJE

Desde el conocimiento del patrimonio hasta su conformación como un referente identitario sucede un conjunto de procesos (que son verbos, acciones) cuya secuenciación nos permite transitar con orden por diferentes fases que, generalmente, no suceden de forma natural, sino que requieren mediación e, incluso, planificación educativa. Además, los procesos de patrimonialización pueden disputar significados, intereses y poderes en relación con los bienes culturales o naturales seleccionados (Sánchez-Carretero y Jiménez-Esquinas, 2016). La secuencia de procesos de patrimonialización (SPP) comprende, al menos, las siguientes acciones:

1. *Conocer*: es la acción más genérica que podemos realizar cuando se observa por primera vez una imagen (o un estímulo procedente de otro sentido),

cuando viene a la memoria un recuerdo con el que sentimos una mínima relación afectiva o, lo que es lo mismo, un vínculo de conocimiento. Conceptualizar es organizar la imagen mental que podamos tener de un recuerdo, de una experiencia, con el fin de crear una idea más firme que el mero hecho de su reconocimiento e identificación. Es la segunda subcategoría que cierra la fase de conocimiento y que complementa a la anterior. En su acepción más extensa, Scazzosi (2004) y Heyd (2005) consideran que el patrimonio en su conjunto permite conocer de forma integral las sociedades, tanto del pasado como del presente, así como generar estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales.

2. *Comprender*: una vez reconocido e identificado el bien cultural resulta lógico que la persona sea capaz de comprender el significado que tiene para ella, así como justificar los motivos que la relacionan con dicho bien. Por todo esto, dividimos la fase de comprensión en dos subcategorías, significar y justificar, que comentaremos brevemente apoyándonos en ejemplos de relatos.

Con esta categoría nos referimos a la capacidad que tiene una persona de extraer los signos más relevantes y que han formado la idea en la etapa de conocimiento acerca de un bien cultural con el que se siente vinculado. Cuenca y López-Cruz (2014) consideran que los objetos patrimoniales son, en sí mismos, propuestas educativas elaboradas para lograr el conocimiento y la comprensión del pasado, así como entender nuestro presente y los posibles posicionamientos futuros, al vincularnos con nuestras raíces culturales y tradicionales.

3. *Valorizar*: la comprensión del bien cultural por parte de cualquier persona

es el paso previo que desemboca en la puesta en valor de dicho bien, puesto que previamente ya se le ha otorgado un significado y unos motivos por los cuales se manifiesta una relación afectiva entre ambas partes. La valoración de los bienes patrimoniales no se encuentra en las características de los propios bienes, sino que se produce por una atribución de cualidades positivas realizada por las personas vinculadas a ellos, las cuales pueden disminuir o aumentar según el momento y las circunstancias (Fontal, 2003).

4. *Sensibilizar*: una vez identificado y reconocido el bien, comprendido su significado y puesto en valor, éste pasa a un plano en el que aquello que le suceda nos afecta, preocupa y ocupa; nos compete, porque es parte de nosotros (una extensión identitaria).
5. *Preservar*: implica adelantarse a conservar, guardar o mantener intacto, pero también al cuidado o integridad del bien. Por ello, se habla de la preservación del patrimonio cultural de un pueblo, de una región o de toda la humanidad, mediante la salvaguarda y protección no sólo de bienes muebles, sino también de regiones y lugares de la acción del tiempo y del ser humano. De facto, si se preservan los valores atribuidos a determinados bienes, se estarán preservando, por extensión, esos bienes.
6. *Disfrutar*: el disfrute desencadena una serie de respuestas hacia el patrimonio de orden sensorial, físico, emocional y cognitivo. Aquello que nos produce delectación es un estímulo positivo y, como tal, deseamos que se produzca en más ocasiones. Este disfrute puede producirse a muchos niveles: emotivo, cognitivo, experiencial, relacional, físico y sensorial.
7. *Transmitir*: la memoria de las personas se enlaza con la memoria de sus entornos

físicos o lugares y, así, la transmisión del patrimonio personal o familiar lo es también del patrimonio histórico y geográfico del lugar. El acto de transmisión garantiza que el ser humano se trascienda a través de su legado, toda vez que queda conectado con las futuras generaciones mediante ese hilo conductor de su memoria (Fontal, 2022).

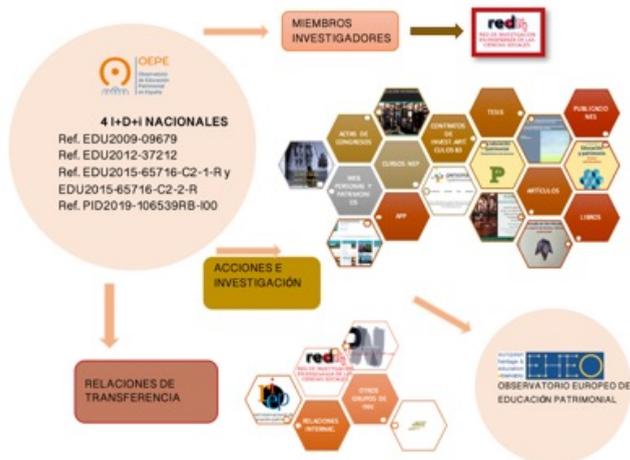
8. *Socializar*: la cultura expresa las singularidades de las sociedades; se articula desde la necesidad y responde a la causalidad del desarrollo concreto de una sociedad (Bate, 1998). “Hablar de patrimonio implica la relación de individuos y grupos con elementos materiales, inmateriales y espirituales. Por lo tanto, el foco está en la relación y no en un bien” (Falcón *et al.*, 2015: 118).
9. *Identizar*: hay objetos patrimoniales, como las fotografías —los “viajes en el tiempo”— que se caracterizan por el desplazamiento diacrónico de la memoria del espectador. Este desplazamiento se redefine constantemente con referencia no sólo al presente, sino al pasado y, por tanto, a los seres y referencias que lo habitaron. Estos procesos de identificación (Gómez-Redondo, 2012) se han desplegado en tres dimensiones: identidad objetual (Costa, 2004), identidad emocional (Fuentes, 2007) e identidad ética (Maliandi, 2004); no como categorías estancas, sino definidas en función de sus rasgos dominantes: identidad objetual: el objeto patrimonial se mimetiza con la persona íntegramente en sus declaraciones; identidad emocional: el objeto encierra y evoca ciertas emociones que son constitutivas de la persona en su dimensión profunda. Y, por último, la identidad ética: el objeto patrimonial trasciende hacia las cualidades éticas de los predecesores y funciona a veces desde lo ético concebido como “terapéutico”.

CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) se ha desarrollado a través de seis proyectos de I+D+i (investigación, desarrollo e innovación) consecutivos. El último de ellos, coordinado entre la Universidad de Valladolid (Uva) y la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), está financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y Fondos FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) de la Unión Europea. Se centra en la “Evaluación de aprendizajes en entornos digitales de educación patrimonial” (Ref: PID2019-106539RB-I00; y se complementa con un proyecto de la convocatoria Prueba de Concepto orientado a “La educación patrimonial en España ante la agenda 2030: plan de alfabetización patrimonial en entornos digitales” (Ref: PDC2022-133460-I00).

Los resultados y el impacto del Observatorio en publicaciones científicas han derivado en seis ejes de desarrollo: 1) evaluación de programas; 2) evaluación de aprendizajes; 3) diseño e implementación de planes de educación y patrimonio; 4) fomento de la cultura científica; y 5) entornos digitales en educación patrimonial. A éstos habría que añadir la transferencia de conocimiento en acciones de investigación, entre las que destacan la producción de dos artículos en revistas científicas (uno en 2012 y otro en 2015), ocho contratos predoctorales, la creación de una web sobre las personas y sus patrimonios, la presencia de siete proyectos de innovación docente, la edición de un MOOC en tres ediciones, el liderazgo de publicaciones en editoriales de impacto como TREA, en la que se han publicado seis libros; así como la coordinación de ocho monográficos en revistas científicas, la publicación de hasta 65 obras científico-técnicas, así como el desarrollo de 19 tesis doctorales directamente relacionadas con los proyectos de I+D+i, entre 2010 y 2022. En 2017 se inició la creación del Observatorio Europeo de Educación Patrimonial, EHEO.

Figura 1. Esquema de componentes y funcionamiento del OEPE



Fuente: elaboración propia.

Nuestra línea de investigación se enmarca en la definición y caracterización de aquellos vínculos existentes entre las personas y sus bienes más íntimos o privados (Fontal, 2003; 2022). En *Personas y Patrimonios: un espacio para compartir patrimonios*, contamos con una muestra de 590 personas y sus textos con fotografías, recogidos desde noviembre de

2015. En ella, los usuarios comparten una imagen en la que aparece un bien de su patrimonio íntimo o personal y, junto con esa imagen, un relato que le da sentido (Fig. 2), que explica sus valores: “un valor simbólico o asociativo del patrimonio como vehículo para la transmisión de valores culturales, territoriales e identitarios” (Fontal, 2003: 147).

Figura 2. Fotografías de la web *Personas y Patrimonios, un espacio para compartir patrimonios*



Fuente: elaboración propia a partir de varias imágenes de la página web personasypatrimonios.com, en: <https://personasypatrimonios.com/>

Cualquier persona puede incorporar su fotografía y relato con permiso de acceso, e incluso los demás usuarios pueden dialogar con esa imagen mediante nuevos textos e imágenes, para poder crear cadenas de vínculos compartidos. Desde 2021 se han incluido datos sociodemográficos (como género, estudios, zona donde viven, número de países visitados, idioma, país) para poder establecer comparaciones entre grupos, determinar la existencia de perfiles diferenciados y comprobar si existe invarianza en las puntuaciones.

De la muestra que se tienen datos sociodemográficos (124), encontramos que 75 por ciento son mujeres y 23.4 por ciento hombres; 68.5 por ciento vive en zona urbana frente a 29 por ciento que lo hace en zona rural, en tres países distintos: España (83 por ciento), Colombia (15 por ciento) e Italia (8 por ciento); el idioma que predomina es el español, con 81.4 por ciento. Otros datos recabados son el número de países que han visitado y el nivel de estudios de los participantes, que se resumen en la Fig. 3.

Figura 3. Número de países visitados (izquierda) y nivel de estudios (derecha)



Fuente: elaboración propia.

ENFOQUE METODOLÓGICO

En este estudio se parte de resultados de análisis previos al presente artículo, como los de Fontal (2003; 2016; 2020), Calaf y Fontal (2007), Domingo *et al.* (2013), Semedo *et al.* (2017), Fontal *et al.* (2018), Gómez-Redondo (2012), Falcón y Torregrosa (2017), Fontal y Marín-Cepeda (2018), Marín y Fontal (2020). El más relevante y reciente (Fontal *et al.*, 2022) sirvió para articular cuatro unidades de análisis: texto, párrafo, oración y palabra. Para ello se realizaron análisis de las palabras que permitieran conocer la frecuencia de utilización de los términos contenidos en los textos, las relaciones jerárquicas de los clúster, la asociación de palabras y la existencia de redes de co-ocurrencia; también aportó datos estadísticos descriptivos, los cuales se escalaron

multidimensionalmente y se sometieron al análisis de concordancia.

A partir de los resultados de este último estudio —y con la intención de proporcionar un análisis complementario— en el presente trabajo realizamos una aproximación interpretativa de corte cualitativo, a través de un análisis de contenido de los textos y fotografías publicados hasta 2018.

Muestra y método

Nuestra muestra consta de 219 evidencias de informantes (que son los relatos y fotografías de las personas que compartieron su patrimonio entre 2015 a 2018), analizadas a través de Atlas.ti Mac (versión 22.0.6.0) (Muhr, 1994) y Nudist*vivo.11 (Richards y Richards, 1991). Estos programas informáticos precisan de un proceso previo de codificación, citación y generación de redes (Fig. 4).

Figura 4. Métodos de investigación utilizados por el OEPE



Fuente: elaboración propia.

En el estudio de Fontal *et al.* (2022) se aplicaron varias codificaciones a la muestra (por sustantivos, signo de adjetivos, verbos de la SPP); se elaboraron tablas de contingencia cruzadas (en concreto a partir del género de los informantes); se analizó la significación de las diferencias mediante χ^2 y, por último, se calculó la importancia relativa de los términos en función de la variable género. En el presente artículo la codificación se realiza, igualmente, sobre la secuencia de patrimonialización; se define teóricamente cada una de las categorías y se suman dos más: sociabilizar e identificar (Tabla 1).

Procedimiento

Se seleccionó el análisis de contenido porque permite investigar la naturaleza del discurso y la comunicación humana; abarca fenómenos observables directamente y fenómenos implícitos. El análisis manifiesto se centra en lo que dice el sujeto; el análisis latente codifica el significado que subyace en el discurso (Berelson, 1952; Hostil, 1969; Bardin, 1986; Casetti y Di Chio, 1991; Bisquerra, 1996; Krippendorff, 1990; Pérez-Serrano, 2004). En cuanto al análisis manifiesto, éste se limita a la transcripción de la información; mientras que

el análisis latente pretende encontrar el sentido de la misma. En nuestro estudio, además de contar con la información transcrita con las evidencias de los informantes, se buscó darle sentido en el contexto de cada entrada. Se seleccionaron el Atlas.ti y Nudist*vivo.11 como programas de análisis cualitativo porque: 1) realizan una codificación intuitiva y sistemática; 2) incluyen informaciones provenientes de diversas fuentes; 3) permiten la formación de hipertexto digitalizado; 4) realizan el trazado de redes conceptuales y esquemas gráficos; 5) permiten un estudio de mejor calidad; 6) se dispone de gran capacidad para almacenar información; 7) aportan rapidez para realizar operaciones de diverso tipo; 8) tratan informaciones complejas con facilidad; 9) incrementan el rigor en la organización de la investigación; 10) permiten recuperar la información para ser revisada o contrastada; 11) simplifican el examen de la información; 12) facilitan el trabajo productivo y más completo (Mayorga *et al.*, 2014).

Para el sistema de categorización o codificación previo, de naturaleza deductiva (Fig. 4), nos basamos en la secuencia de procesos de patrimonialización (SPP) propuesta por Fontal (2003): conocer, comprender, respetar, valorar,

Tabla 1. Codificación de categorías por los dos softwares utilizados.

Categorías	Atlas ti.	Nudist*Vivo 11
Conocer	[Cono1] [Cono2]	[P][A]
Comprender	[Compren 1] [Compren 2]	[T][R]
Valorizar	[Valo]	[I]
Sensibilizar	[Sensi1] [Sensi 2]	[M] [O]
Preservar	[Preser]	[N]
Disfrutar	[Disfru]	[II]
Trasmitir	[Transmi]	[OO]
Socializar	[Soci]	[S]
Identizar	[Iden]	[YPer]

Fuente: elaboración propia.

cuidar, disfrutar, transmitir; a la que se añade socializar e identificar (Gómez-Redondo, 2012). Todas ellas se codificaron y se nombran con el código que corresponde en los documentos de análisis, según la Tabla 1.

ANÁLISIS, RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Partimos de los resultados previos de los análisis efectuados en Fontal *et al.* (2022), con técnicas de análisis propias de la minería de textos (Kwartler, 2017; Maceli, 2016; Miner *et al.*, 2012; Welbers *et al.*, 2017), que permitieron evidenciar los patrones y relaciones que contienen. En este trabajo previo se analizaron las unidades textuales; en el presente estudio se analizan los contenidos de los discursos. Como puede verse en la Fig. 4, se utilizó cada una de las dimensiones como categorías de análisis, definidas y codificadas *a priori*, y se realizó el análisis latente de los discursos de la muestra, con las evidencias que apoyan estos análisis. La interpretación de los resultados se presenta según las categorías definidas anteriormente en la secuencia de procesos de patrimonialización (SPP):

1. Conocer

Según la definición propuesta, en los textos analizados se evidencian múltiples referencias

que demuestran diferentes tipos de conocimiento por parte del narrador hacia el patrimonio que muestra.

1.A. *Identificar, reconocer.* El narrador de cada historia utiliza la descripción con la que se hace referencia al bien patrimonial, como se expone en los siguientes fragmentos:

A simple vista se trata de una caja insignificante. Un cofre hecho de madera, pintado a mano y con una flor morada con frutos rojos (FAN-15-1-2016 REF 1/Cono1).

Pero, a menudo, el propietario del bien patrimonial alude a imágenes que encuentra en su subconsciente y que le facilitan esa labor de reconocimiento, sin necesidad de ser más explícito en detalles físicos; insiste en la dimensión emocional que determina la relación que tiene con dicho bien:

Esencias de una infancia; el olor del eucalipto en la plazuela de mi barrio, la planta del tomate entre las manos ya melladas, la rosa añeja del cuarto señorial y esa esencia indescriptible a la que olían los abrazos, los besos, los consejos, los paseos, e incluso, las reprimendas (SIL-13-11-2015 REF 1/Cono1).

Son imágenes con detalles muy objetivos, como pueden ser localizaciones, tiempos o denominaciones, que ayudan en la identificación de un objeto, de un paisaje, de una persona, etc.:

Esta sierra “La mujer muerta” es parte de mi patrimonio. Vivo en un pueblo cercano, en las faldas de la propia montaña y cuando me levanto por las mañanas es lo primero que veo (J. M^a-24-1-2016 REF 1/Cono1).

1.B. Conceptualizar. En los siguientes fragmentos se muestran ejemplos en los que el narrador cuenta la idea que tiene del recuerdo patrimonial mucho más conceptualizada que en la fase anterior; ofrece más detalles que ordenan su imagen, pero utiliza el mismo recurso, la descripción:

Comencé a coleccionarlo hace cinco años ya, cuando una amiga de Estados Unidos me trajo las dos primeras piezas... A partir de ahí, ya sea por regalos o porque yo los he ido comprando tengo ahora mismo 30 piezas, que simbolizan algo muy importante para mí, pero lo más importante es que colecciono los símbolos de los estados de Estados Unidos que he visitado, ya que algún día en mi vida quiero visitarlos todos (TER-15-1-2016 REF 1/Cono2).

2. Comprender

2.A. Significar. Una vez se que ha descrito el bien cultural, el narrador profundiza más en aspectos que permiten observar la importancia que tiene para esa persona lo que trata de contar.

Este es mi patrimonio, mi vida, mis pensamientos, mi imaginación... Es el arte de dibujar... el arte de expresar lo que con palabras no puedes decir, el arte de plasmar en una simple hoja de papel lo que te dice el corazón y el alma (NOE M-30-1-2016 REF 1/Compren1).

2.B. Justificar. La comprensión es completada mediante la explicación de los motivos que

justifican la elección del bien patrimonial por parte de la persona que relata estas historias y otorga sentido al propio significado:

Este lugar tiene un significado muy importante para mí: empecé yendo con catorce años en verano, de pre-monitora en el campamento que ahí se desarrollaba (MAR-31-1-2016 REF 1/Compren2).

En todos estos textos se observa la relevancia que presentan, para todos los informantes, aspectos de su vida que quizá para el resto de personas serían irrelevantes o cotidianos. De esta manera, el patrimonio va adquiriendo valor, puesto que, si no existiese una relación afectiva entre lo descrito y quien lo describe, no existiría el patrimonio de facto; sería potencial patrimonio (Fontal, 2022).

Esto se enlaza con la siguiente fase, que mantiene relación con la puesta en valor, ya que una vez atribuido éste implícitamente, se evidencian el significado y la justificación de la importancia del bien para la persona.

3. Poner en valor

3.A. Valorizar/poner en valor. Una vez explicado el vínculo, se ponen en valor numerosos objetos, experiencias, personas que componen el patrimonio más personal de cada uno de los narradores:

Pero para mí, representan mucho más que el haber visitado el lugar del que provienen, sino que cada vez que los miro, cada uno representa las distintas aventuras, anécdotas y recuerdos que encierran de momentos felices y tristes; los lugares y sus vistas, sus costumbres y sus gentes. Sus historias y las mías (ADR-31-1-2016 REF 1/Valo).

4. Sensibilizar

4.A. Preocuparse. Cuando se añora la existencia del recuerdo que se trata de contar, invade una necesidad de recuperar algo que se ha perdido y, por ello, también se tiene miedo a

perderlo. Podemos encontrar momentos en los que molesta la falta de conservación o el estado de deterioro en que se encuentra algo que para nosotros tiene mucho valor, porque tiene un gran significado que, en cambio, no es compartido por otras personas.

Esta persona advirtió el brillo en mi mirada al verlos y unos segundos más tarde, tenía una tercera amatista en mi poder, la más púrpura del cestito. De esto hace ya un año aproximadamente, y cada vez que la siento en mi cuello puedo admirar su belleza y la de las dos piedras que me habían acompañado antes, cada una, perfecta a su manera (CAR LGM-21-11-2015 REF 1/Sensi1).

Como nadie lo quería, el castillo se caía (JUA-20-11-2015 REF 1/Sensi1).

4.B. Ofenderse, molestarte. Ofenderse y molestarte suelen ir implícitamente ligados a la preocupación general que pueda expresar una persona, pero siempre se expresan más que el de la simple preocupación. No obstante, en los siguientes textos, apenas apreciamos cierta diferencia con la subcategoría anterior, puesto que son sentimientos y emociones muy relacionados y que surgen recíprocamente:

El día que perdí uno de los zapatos, la tristeza y la rabia me invadieron, ya que había perdido parte del tesoro (LAU-15-1-2016 REF 1/Sensi2).

5. *Cuidar-preservar*

En esta categoría se puede observar cómo las evidencias escritas muestran las reacciones que los propietarios tienen hacia sus objetos patrimoniales, ya sean materiales o inmateriales.

5.A. Esforzarse. Ese marco descrito de profesionalidad o de esfuerzo técnico puede enmarcar nuestro trabajo concreto, como apunta uno de los narradores:

Yo primero protestaba por esa dura tarea que me daba tantísima pereza, pero siempre lo acababa haciendo con la mejor de mis caligrafías (OLA 13-11-2015 REF 1/Preser).

No obstante, el esfuerzo “técnico” se puede observar bastante engarzado y a veces supeditado a las motivaciones, sentidos y emociones de los informantes:

En un futuro quiero llevarla a un restaurador, que le dé lustrosidad por fuera y arregle el mecanismo para poder oír, por fin, la melodía que guarda en su corazón (JIM 21-1-2016 REF 1/Preser).

En el siguiente testimonio se enlaza el esfuerzo por la integridad física del bien patrimonial con su función simbólica y emocional:

Mi madre me los confió bajo la promesa de que los cuidaría, desde entonces los llevo puestos y no tengo ninguna intención de sustituirlos porque son mi pequeño gran tesoro (BEA 24-11-2015 REF 1/Preser).

También se encuentran en los relatos escritos y sus fotografías diversas colecciones que se hacen durante generaciones o recopilaciones de fotografías, todo ello con intención de documentarlo, asumiendo el propietario el rol de agente que custodia y preserva:

Mi padre comenzó a hacernos una colección de sellos desde el año en que nacimos a cada uno de los hermanos. Cuando nos hemos ido yendo de casa mi padre nos ha ido regalando las colecciones que ha completado desde el año que nacimos para que nosotros la vayamos completando (CAR 24-1-2016 REF 1/Preser).

En conclusión, se podría afirmar que la dimensión profesional y la privada de la conservación patrimonial no son excluyentes, por cuanto la técnica del profesional no

puede olvidar la función simbólica del patrimonio; tampoco el espacio afectivo de lo privado puede prescindir del mayor esfuerzo técnico de preservación física de los objetos patrimoniales.

6. *Disfrutar*

6.A. *Obtener placer.* En esta categoría, la muestra de informantes exhibe igualmente disfrute, pero conceptualiza de modo mucho más complejo; un disfrute referido a momentos de afectividad y actos emocionales en el ámbito familiar, fundamentalmente:

Estaba paseando por Santillana del Mar y vi una tienda en la que había todo tipo de bisutería; entré y me quedé mirando este anillo, el más simple de todos, y mi padre me vio. Un rato más tarde llegó con él y me lo regaló, desde entonces no he vuelto a quitármelo (CAR 30-1-2016 REF 1/Disfru).

Disfrute como deseo por el objeto y afecto (sentimiento, pasión, etc.) hacia personas, hechos o experiencias, expresado en comunidad a veces y otras veces en solitario:

Los niños de mi clase, enseguida me notaron triste y, cuando les conté lo que me había pasado, enseguida me dijeron “no te preocupes, seguro que puedes hacer otro igual” y me dieron un abrazo y un beso (LAU 15-1-2016 REF 1/Disfru).

Se descubren términos sobre el disfrute emocional, el disfrute a través de los sentidos respecto al objeto patrimonial, como podemos observar en las anteriores declaraciones descritas. En el párrafo que sigue se transcriben más evidencias con este léxico y descripciones sobre ese disfrute para compartir las mismas sensaciones y emociones:

...que al cerrar los ojos e inhalarlo te recrea las escenas de una plena felicidad infantil y adolescente. Donde todo parecía estar en orden,

donde no existía el miedo, donde los malos momentos se resolvían con un sonidito semejante a los besos, que, sin embargo, no requería el movimiento de los labios, pero te aliviaba... (SIL 13-11-2015 REF 1/Disfru).

7. *Trasmitir*

7.A. *Dar a conocer.* En las evidencias de los participantes —en las fotografías y en los relatos— podemos encontrar cómo dan a conocer los patrimonios y los trasladan a través de las generaciones, para poder compartirlos:

Pero además es patrimonio porque trata sobre la ciudad de Segovia, permite conocerla con profundidad y dan cuenta del interés que ha despertado la ciudad a lo largo de los años (ANG 21-1-2016 REF 1/Transmi).

En el siguiente fragmento se recogen dos aspectos interesantes: el primero, la transmisión del patrimonio como elemento diacrónico a través de una colección pensada para ser compuesta y formada durante varias generaciones; el segundo, el uso explícito de objetos socio-históricos (por ejemplo, la filatelia) como puente entre el patrimonio comunitario y la colección en el ámbito privado-familiar.

Mi padre comenzó a hacernos una colección de sellos desde el año en que nacimos a cada uno de los hermanos. Cuando nos hemos ido yendo de casa mi padre nos ha ido regalando las colecciones que ha completado desde el año que nacimos para que nosotros la vayamos completando... (CAR 24-1-2016 REF 1/Transmi).

8. *Socializar*

8.A. *Incluir el bien en sus relaciones sociales.* En esta categoría se detalla cómo los objetos cotidianos trascienden de forma implícita —y a veces explícita— hacia los círculos comunitarios y sociales: el barrio, el pueblo, la ciudad, la comarca, el país.

La medalla que tiene es la Virgen de la Fuen-cista, que es patrona de la ciudad y quien me da nombre. Pertenezco a un grupo de bailes regionales desde pequeña. Iba a “jotas” como clase extraescolar, pero cuando me fui haciendo mayor y se me empezó a dar mejor, empecé a ir con el grupo a festivales, primero regionales y luego nacionales (FUE 24-1-2016 REF 1/Soci).

El siguiente testimonio muestra la dimensión de trabajo colectivo de los objetos del patrimonio familiar. Tales objetos pasan a ser un símbolo de dicha colectividad, por definición.

Para alguien puede resultar una simple colección de botes, pero para que esto fuese posible ha participado gran parte de mi familia durante años. A cada ciudad que vamos, esto es lo que busco, esto es lo que me ayudan a buscar. Han colaborado conmigo, ya que, si no hubiera sido por ellos, no hubiera tenido la posibilidad de conseguirlos (NAT 1-2-2016 REF 1/Soci).

El siguiente testimonio compendia los procesos socializadores en la vida de las zonas rurales y, por otro lado, el marco de valores compartidos, así como las tradiciones y costumbres étnicas. En las sociedades actuales el culto por el objeto físico se diluye y ha de investigarse con relación a toda esta serie de elementos inmateriales:

Pero él no sabe que la herencia que realmente tiene valor para mí, son los recuerdos de esos veranos, son los recuerdos que sigo construyendo los sábados que salimos a montar o las romerías a las que vamos juntos con los caballos y amigos, que terminan en largas comidas en el campo. Es el amor a los animales y a la naturaleza y el respeto a nuestro origen, antepasados y a la tradición, aquello que realmente heredaré. Esa filosofía de vida, donde las cosas importantes son la familia y la gente que nos rodea, donde ayudar a los demás no es una opción, donde el compromiso es necesario y

donde lo importante es ser feliz a pesar de las dificultades (MAR 21-11-2015 REF 1/Soci).

9. Identizar

9.A. *Comprenderse a sí mismo.* El patrimonio, en la medida en que es un referente identitario, sirve para comprendernos a nosotros mismos como individuos y como parte de todas aquellas comunidades con las que compartimos valores patrimoniales. El patrimonio actúa como memoria común o testimonio compartido que evidencia esta relación compartida.

La memoria en ocasiones puede jugarnos malas pasadas, pero las fotografías immortalizan esos momentos de los cuales no queremos olvidarnos, y a partir de ellas surgen nuevos recuerdos que en ocasiones parecen estar casi olvidados. A través de las fotografías tengo la posibilidad de volver a ver y acercarme a personas que ya no se encuentran aquí. Mientras las miro, me da la impresión de que puedo hacer retroceder el tiempo y volver a revivir esos momentos durante unos minutos, aunque sea en mi imaginación. Sin recuerdos las personas no somos nada, y para mí ésta es la mejor manera de mantenerlos y conservarlos vivos (EVA 7-11-2016 REF 1/Iden).

No obstante, hay que reconocer el componente “mítico y difuso” de ese diálogo con el pasado:

Siempre hay hortensias en los mazos del jardín, calas junto al regato de delante y una o dos flores en el magnolio, al alcance de la mano, cuyo frescor me devuelve a una infancia entre mítica y difusa donde me pierdo a gusto, porque no cabe otra manera de hacerlo (PAB 13-11-2015 REF 1/Iden).

Respecto a la identidad, analizamos tres tipologías (identidad objetual, identidad emocional e identidad ética) no como categorías estancas, sino definidas por sus rasgos dominantes.

Identidad objetual: el objeto patrimonial se mimetiza con la persona íntegramente en sus declaraciones. El informante defiende esa mimesis para sí mismo y para los demás:

Por supuesto que es algo muy importante para mí, SIEMPRE, lo llevo puesto, duerme conmigo, y una vez que conoces su historia, descubres que es algo que me define desde la primera pieza hasta la última (TER 15-1-2016 REF 2/Iden).

En esta otra evidencia, con muchos elementos emotivos, podría llamarse “identidad objetual” y tiene el interés añadido de representar una identidad fundacional volcada en el futuro, es decir, conformar una nueva familia.

Para mí el patrimonio son aquellas cosas que nos definen, por eso he elegido el cuaderno de dibujos de mi hija cuando era pequeña. Tenerla a ella nos hizo configurarnos como familia y este libro es, para mí, un símbolo de esa nueva identidad, como familia y como madre (YOL 21-1-2016 REF 1/Iden).

Identidad emocional: el objeto encierra y evoca ciertas emociones que son constitutivas de la persona en su dimensión profunda.

Cada vez que entro en mi habitación y veo esta cajita “insignificante” y sin sentido para muchos, muchos recuerdos afloran dentro de mí junto con lo que aportó ella a mi vida (FAN 15-1-2016 REF 2/Iden).

Y, por último, la identidad ética: el objeto patrimonial trasciende hacia las cualidades éticas de los predecesores y funciona a veces

desde lo ético concebido como “terapéutico” para el informante:

Este dibujo también refleja otra de mis pasiones. Las reflexiones, el conocimiento, la filosofía... Expresar ideas mediante palabras llenas de significado... Es el saber (NOE M 30-1-2016 REF 1/Iden).

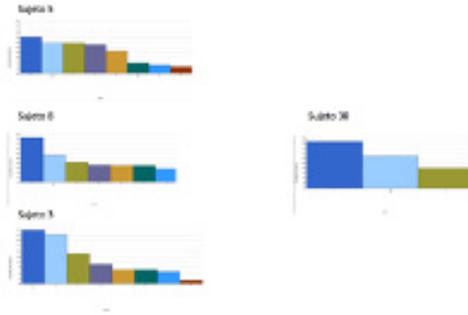
Crear un vínculo con un animal que nos habla a través del silencio, que nos enseña el poder de la paciencia por medio de la confianza mutua, la determinación, el tiempo, la resistencia, el valor, la integridad y la cooperación sin lugar a duda es mi patrimonio (CAR 31-1-2016 REF 2/Iden).

En ocasiones, la referencia ética no es tan funcional, sino un marco genérico de referencia filosófica en el cual asentar la vida presente:

Pero él no sabe que la herencia que realmente tiene valor para mí, son los recuerdos de esos veranos... Esa filosofía de vida, donde las cosas importantes son la familia y la gente que nos rodea, donde ayudar a los demás no es una opción, donde el compromiso es necesario y donde lo importante es ser feliz a pesar de las dificultades (MAR 21-11-2015 REF 1/Iden).

En la Fig. 5 apreciamos una diferencia significativa: hay sujetos que poseen un gran conocimiento sobre los procesos patrimoniales, evidenciado por el hecho de que las categorías están presentes en sus discursos cuando describen su patrimonio personal, como los participantes 5, 8 o 3; en cambio, otras personas que carecen de ese conocimiento no lo incluyen en sus descripciones, como el sujeto 30.

Figura 5. Comparación de ejemplos de participantes según sus categorías de análisis

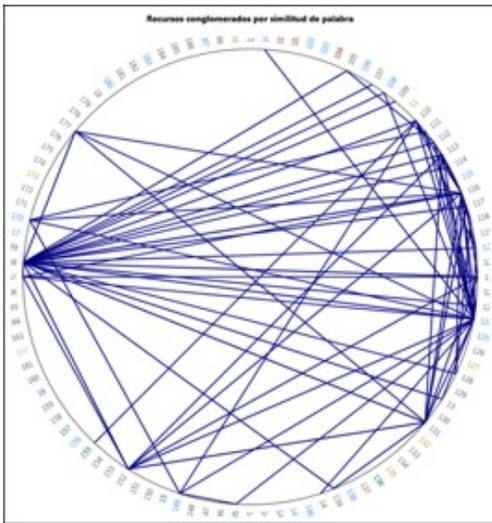


Fuente: N*vivo 11.

En los discursos de las personas de la muestra existe gran similitud de palabras entre algunas de ellas y poca o ninguna entre

otras; esto nos proporciona un refuerzo al uso de unas categorías más que otras, como puede apreciarse en las Figs. 6 y 7.

Figura 6. Recursos conglomerados por similitud de palabras de los sujetos



Fuente: N*vivo 11.

Figura 7. Frecuencia de palabras y relación entre usuarios



Fuente: Atlas.ti.

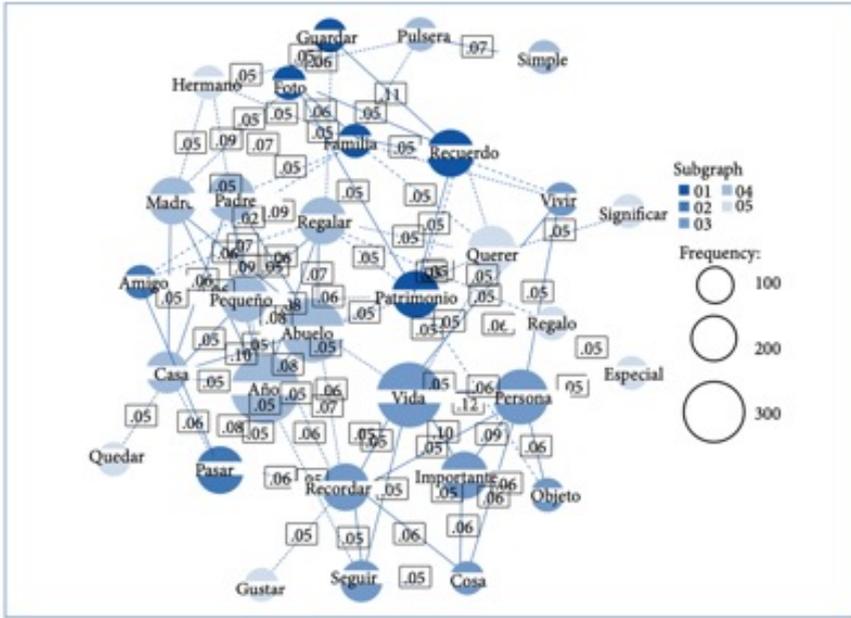
Estos resultados se complementan con los de Fontal *et al.* (2022), en los que las redes de co-ocurrencia de palabras nos proporcionan las más utilizadas por los participantes (Fig. 8).

En todas las categorías podemos observar que las palabras utilizadas son bastante similares (Fig. 9) y proporcionan un conglomerado en forma de figura geométrica casi perfecta.

En este sentido, se puede observar cada categoría con todos los sujetos que la tienen en cuenta, como apreciamos en la Fig. 10.

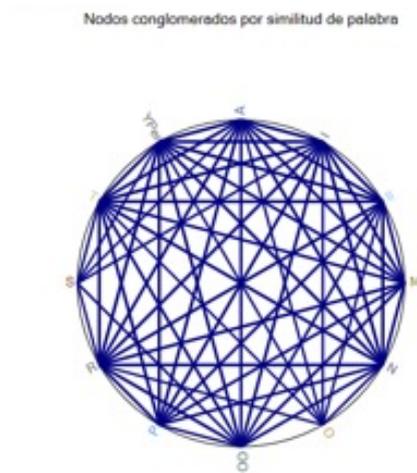
Las categorías que más sujetos toman en cuenta para la definición de su patrimonio y de los vínculos con él son: conocer, [Cono1], comprenderlo [Compren], ponerlo en valor [Valo], cuidar y preservar [Preser], disfrutar [Disfru], y el patrimonio como vehículo

Figura 8. Red de co-ocurrencia de palabras utilizadas por los participantes



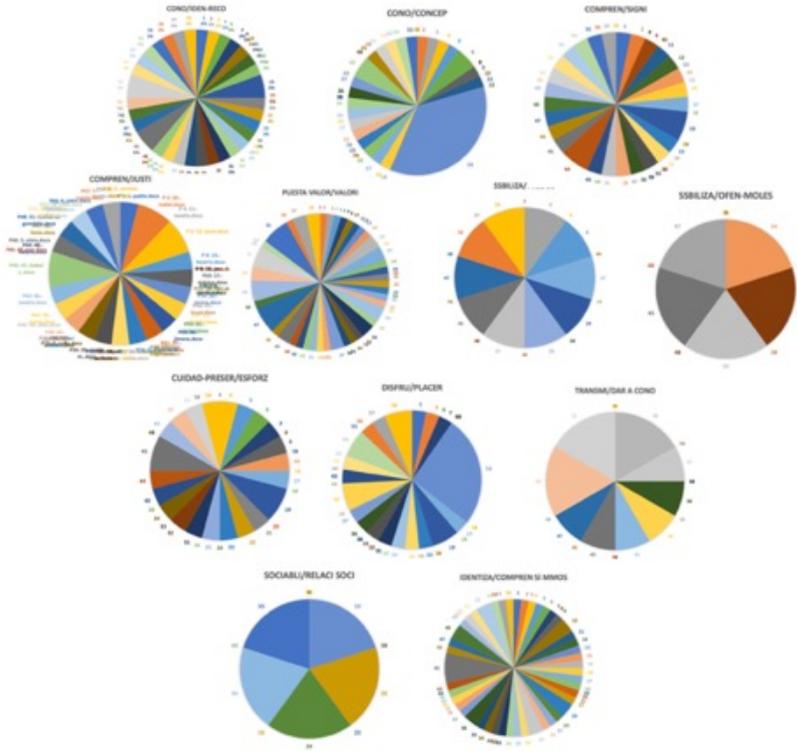
Fuente: Fontal et al. (2022: 14).

Figura 9. Conglomerados de las categorías según el parecido de sus palabras



Fuente: N*vivo11.

Figura 10. Comparación de las distintas categorías según los sujetos de la muestra



Fuente: Atlas.ti.

para la comprenderse a sí mismos [Iden]. En contraste, las categorías que peor definen sus vínculos patrimoniales para la mayoría de las personas son sensibilizar [Sensi], transmitir [Transmi] y sociabilizar [Soci].

Este hecho tiene una doble lectura y es muy destacable, ya que nos proporciona el peso que cada una de las categorías podría poseer en la secuencia SPP propuesta en la Fig. 3: por un lado, se podría pensar que *sensibilizar*, *transmitir* y *sociabilizar* los objetos patrimoniales carece de importancia para la mayoría de las personas porque los consideran procesos inherentes al propio objeto patrimonial, a su idiosincrasia. Por otra parte, las personas que analizan sus patrimonios pueden creer que estas tres categorías deben ser inculcadas a través de la educación y formar parte de un proceso continuo en educación patrimonial.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis de los textos publicados en la web *Personas y Patrimonios: un espacio para compartir patrimonios* muestran un mosaico de relatos del patrimonio de los participantes que actúan como mapas de memoria para ellos/ellas. La página se conforma como un manuscrito de esas memorias en el que se devela una serie de valores heredados y aprendidos, así como sus vínculos en relación con las nuevas tecnologías; una unión de lo pasado y lo presente, “la sinergia de fenómenos arcaicos y del desarrollo tecnológico” (Maffesoli, 1998: 15).

Los resultados nos permiten conocer ejemplos reales centrados en cada uno de los verbos y subverbos de la secuencia de procesos de patrimonialización (SPP) de cómo

se conceptúa, implícitamente, el patrimonio, cuando las personas se refieren a bienes con los que ya existe un vínculo individual y único, o común y compartido con otras personas. La socialización del patrimonio en entornos digitales no sólo significa acceder a la información en la red, sino acceder a procesos educativos informales donde los educadores están abiertos a la experimentación y la exploración social al margen de las propuestas de las instituciones educativas (Ibáñez-Etxeberria *et al.*, 2018).

Los resultados sugieren la necesidad de trabajar en la invención colectiva de las estructuras que den origen a un nuevo mundo social, a nuevos contenidos, nuevas metas y nuevos medios internacionales de acción (Bordieu, 2002) en los entornos digitales:

En cambio, la imagen digital, el medio digital, se halla en conexión con otra forma de vida, en la que están extinguidos tanto el devenir como el envejecer, tanto el nacimiento como la muerte. Esa forma de vida se caracteriza por un permanente presente y actualidad. La imagen digital no florece o resplandece, porque el florecer lleva inscrito el marchitarse, y el resplandecer lleva inherente la negatividad del ensombrecer (Han, 2014: 53).

La web *Personas y Patrimonios* cambia y aumenta en volumen; se expande con el tiempo, con patrimonios compartidos. Por otro lado, la idea de espacio público en red sirve de marco para examinar diversas formas de

participación con los nuevos medios, habida cuenta de las relaciones sociales que estructuran dicha participación, establecidas por los relatos que definen sus patrimonios y que los unen para formar una cultura propia.

Si consideramos la afirmación de que “una concentración casual de personas en la red es un enjambre digital al que le falta un alma o un espíritu de la masa y que no desarrollan ningún *nosotros*” (Han, 2014: 27), podemos afirmar que el proyecto de esta web nos revela todo lo contrario: es una plataforma que desarrolla valores propios de una cultura inmersa en la tercera década del siglo XXI; valores generados desde patrimonios individuales que se conjugan en patrimonios compartidos cuando se exponen en entornos virtuales que permiten la interacción con otros usuarios, ya sea de forma manifiesta (publicada) o simplemente derivada de la percepción de esos patrimonios de “los otros” que conectan con “los propios”.

Los patrimonios globalizados, ausentes de valores específicos y textos referentes, lejanos de lo concreto, se nos muestran en oposición a los patrimonios compartidos ofrecidos en la página web *Personas y Patrimonios*. Lo globalizado puede estar ausente de referenciación, de localización, de concreción; es ese patrimonio de todos que en realidad no es de nadie (Fontal, 2022), mientras que lo compartido requiere participar desde el silencio de lo profundo, frente al ruido de la Red; desde el respeto que significa mirar hacia atrás, mirar de nuevo en un tejido digital que favorece la relación simétrica (Han, 2014).

REFERENCIAS

- ARÉVALO, Javier Marcos (2010), "El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales", *Gazeta de Antropología*, vol. 26, núm. 1, en: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/6799/G26_19Javier_Marcos_Arevalo.pdf?sequence=10&isAllowed=y (consulta: 16 de noviembre de 2023).
- ASHWORTH, Gregory, Brian Graham y John Tunbridge (2007), *Pluralising Pasts: Heritage, identity and place in multicultural societies*, Londres, Pluto Press.
- BARDIN, Laurence (1986), *Análisis de contenido*, Madrid, Ediciones Akal.
- BATE, Luis Felipe (1998), *El proceso de investigación en arqueología*, Barcelona, Crítica.
- BERELSON, Bernard (1952), *Content Analysis in Communication Research*, Free Press.
- BISQUERRA, Rafael (1996), *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona, CEAC.
- BOURDIEU, Pierre (2002), *Pensamiento y acción*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CALAF, Roser y Olaia Fontal Merillas (2007), "Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza", en Ricard Huerta y Romá de la Calle (coords.), *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 67-91.
- CASETTI, Francesco y Federico Di Chio (1991), *How to Analyze a Film*, Barcelona, Paidós.
- CLEMENTE, Pietro (2010), "Negociar la diversidad. La vida cotidiana como patrimonio cultural", *Sphera Pública*, núm. especial, pp. 33-54, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29719717003> (consulta: 16 de noviembre de 2023).
- Consejo de Europa (2005), Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, en: <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention> (consulta: 16 de noviembre de 2023).
- COSTA, Joan (2004), *Dircom on-line*, La Paz, Grupo Editorial Design.
- CROOKE, Elizabeth (2007), *Museums and Community: Ideas, issues and challenges*, Londres, Routledge.
- CUENCA, José María e Inmaculada López-Cruz (2014), "La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia", *Cultura y Educación. Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-43.
- DOMINGO, María, Olaia Fontal Merillas y Paloma Ballesteros (coords.) (2013), *Plan nacional de educación y patrimonio*, Madrid, Secretaría de Estado de Cultura-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ESTEPA, Jesús y Miriam Martín-Cáceres (2018), "Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico", en Cosme Jesús Gómez Carrasco y Pedro Miralles (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*, Barcelona, Octaedro, pp. 75-86.
- FALCÓN, Roberto Marcelo y Apolline Torregrosa (2017), "Educación matricial, patrimonios en suspensión vital", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 43, núm. 4, pp. 293-304.
- FALCÓN, Roberto Marcelo, Olaia Fontal Merillas y Apolline Torregrosa (2015), "Le patrimoine comme don du temps", *Sociétés*, núm. 129, pp. 115-124.
- FONTAL Merillas, Olaia (2003), *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón, Trea.
- FONTAL Merillas, Olaia (2012), "Patrimonio y educación: una relación por consolidar", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 208, pp. 10-13, en: <https://hdl.handle.net/11162/87484>.
- FONTAL Merillas, Olaia (2016), "El observatorio de educación patrimonial en España", *Culture and Education*, vol. 28, núm. 1, pp. 254-266. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1110374>
- FONTAL Merillas, Olaia (2020), "El patrimonio: del objeto al vínculo", en Olaia Fontal Merillas (ed.), *Cómo educar en el patrimonio*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 11-25.
- FONTAL Merillas, Olaia (2022), *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*, Gijón, Trea.
- FONTAL Merillas, Olaia y Sofía Marín-Cepeda (2018), "Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 30, núm. 3, pp. 483-500. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- FONTAL Merillas, Olaia, Inmaculada Sánchez-Macías y Jesús Cepeda-Ortega (2018), "Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios", *MIDAS. Museus e Estudos Interdisciplinares*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-18.
- FONTAL Merillas, Olaia, Benito Arias Martínez, Tania Ballesteros-Colino y Pablo de Castro Martín (2022), "Conceptualización del patrimonio en entornos digitales mediante referentes identitarios de maestros en formación", *Educação & Sociedade*, vol. 43, pp. 1-26.

- FUENTES Martínez, Sandra I. (2007), "Sistema de gestión comunicacional para la construcción de una marca ciudad o marca país", *Signo y Pensamiento*, vol. 26, núm. 51, pp. 80-97, en: <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/n51/n51a08.pdf> (consulta: 16 de noviembre de 2023).
- GÓMEZ-Redondo, Carmen (2012), "Identización: la construcción discursiva del individuo", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 23, núm. 2, pp. 19-28.
- GRAHAM, Bill (2002), "Heritage as Knowledge: Capital or culture?", *Urban Studies*, vol. 39, núm. 5-6, pp. 1003-1017.
- HAN, Byung-Chul (2014), *En el enjambre*, Barcelona, Herder Editorial.
- HEYD, Thomas (2005), "Nature, Culture, and Natural Heritage: Toward a culture of nature", *Environmental Ethics*, vol. 27, núm. 4, pp. 339-354.
- HOSTIL, Ole R. (1969), *Análisis de contenido para las ciencias sociales y humanas*, Reading (EUA), Editorial Addison Wesley.
- IBÁÑEZ-Etxeberria, Álex, Olaia Fontal Merillas y José María Cuenca (2015), "Actualidad y tendencias en educación patrimonial", *Educatio Siglo XXI*, vol. 33, núm. 1, pp. 11-14.
- KIRSHENBLATT-Gimblett, Barbara (2004), "Intangible Heritage as Metacultural Production", *Museum International*, vol. 56, núm. 1-2, pp. 52-65.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1990), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- KWARTLER, Ted (2017), *Text Mining in Practice with R*, Hoboken, John Wiley & Sons.
- MACELI, Mónica (2016), "Introduction to Text Mining with R for Information Professionals", *Code4lib*, vol. 1, núm. 33, en: <https://journal.code4lib.org/articles/11626> (consulta: 16 de noviembre de 2023).
- MAFFESOLI, Michel (1998), "Sobre el tribalismo", *Estudios Sociológicos*, vol. 16, núm. 46, pp. 17-23.
- MALIANDI, Ricardo (2004), *Ética: dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- MARÍN-Cepeda, Sofía y Olaia Fontal Merillas (2020), "Percepciones de estudiantes de educación secundaria obligatoria en torno al patrimonio", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 32, núm. 4, pp. 917-933, en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/64657> (consulta: 16 de noviembre de 2023).
- MAYORGA, Angy, Sergio Enrique Pulido y Javier Rodríguez (2014), "Comparación técnica entre Atlas.Ti 7 y N-Vivo 10: software para el análisis de datos cualitativos", Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-Unidad Informática y de Comunicaciones, pp. 1-18, en: http://www.fce.unal.edu.co/media/files/UIFCE/Estadística_Descriptiva_y_Análisis_Cualitativo/Comparacion_Tecnica_entre_Atlas_Ti_7_y_N-Vivo_10_Software_para_el_Análisis_de_Datos_Cualitativos.pdf (consulta: 16 de noviembre de 2023).
- MCLEAN, Frank (2006), "Introduction: Heritage and identity", *International Journal of Heritage Studies*, vol. 12, núm. 1, pp. 3-7.
- MESA-Bains, Amalia (2004), "The Real Multiculturalism: A struggle for authority and power", en Gail Anderson (ed.), *Reinventing the Museum: Historical and contemporary perspectives on the paradigm shift*, Lanham, Alta Mira Press, pp. 99-109.
- MINER, Gary, John Elder IV, Andrew Fast, Thomas Hill, Robert Nisbet y Dursun Delen (2012), *Practical Text Mining and Statistical Analysis for Non-Structured Text Data Applications*, Amsterdam, Elsevier Science.
- MUHR, Thomas, (1994), *Atlas/ti: Ein Werkzeug für die Textinterpretation*, Constanza (Alemania), UVK Universitäts Verlag Konstanz, vol. 14, pp. 317-324.
- MURIEL, Daniel (2015), "La mediación experta en la construcción del patrimonio cultural como producción contemporánea de 'lo nuestro'", *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 10, núm. 2, pp. 259-288.
- NORA, Pierre (1998), "From Lieux de Mémoire to Realms of Memory", en Pierre Nora y Lawrence Kritzman (eds.), *Realms of Memory: The construction of the french past*, Nueva York, Columbia University Press, pp. 15-42.
- PÉREZ-Serrano, Gloria (2004), *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*, vol. 2, Madrid, La Muralla.
- PORIA, Yaniv, Avital Biran y Arie Reichel (2009), "Visitors' Preferences for Interpretation at Heritage Sites", *Journal of Travel Research*, vol. 48, núm. 1, pp. 92-105.
- PRATS, Llorenç (1997), "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica", *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 12, pp. 18-27.
- RIBEIRO, Élia (1998), "Cultura, patrimonio, preservación", *Alteridades*, vol. 8, núm. 16, pp. 131-136.
- RICHARDS, Tom y Lyn Richards (1991), *Nudist*. [computer program], Melbourne.
- SÁNCHEZ-Carretero, Cristina y Guadalupe Jiménez-Esquinas (2016), "Relaciones entre actores patrimoniales: gobernanza patrimonial, modelos neoliberales y procesos participativos", *Revista PH*, núm. 90, pp. 190-197, en: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/137973/1>

PH90CristinayLUpe.pdf (consulta: 16 de noviembre de 2023).

- SÁNCHEZ-Macías, Inmaculada (2019), *La educación patrimonial en Castilla y León: evaluación de programas y evauación de aprendizajes en secundaria y bachillerato*, Tesis de Doctorado, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- SCAZZOSI, Lionella (2004), "Reading and Assessing the Landscape as Cultural and Historical Heritage", *Landscape Research*, vol. 29, núm. 4, pp. 335-355.
- SEMEDO, Alice, Olaia Fontal Merillas y Álex Ibáñez-Etxebarria (2017), "Objetos y museos: biografías, relatos y vínculos de identidad", *MIDAS. Museos e Estudios Interdisciplinares*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-7.
- TUNBRIDGE, John E. y Gregory J. Ashworth (1996), *Dissonant Heritage: The management of the past as a resource in conflict*, Chichester/ Nueva York, John Wiley & Sons Ltd.
- UNESCO (1972), *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, París, UNESCO, en: <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf> (consulta: 16 de noviembre de 2023).
- WEBER, Bruce John (1973), *Progresssive Mind in Texas. A survey of journalistic response to labor radicalism, violence, and socialism, 1900-1916*, Tesis de Doctorado, Houston, Universidad de Houston-Facultad del Departamento de Historia.
- WELBERS, Kasper, Wouter Van Atteveldt y Kennet Benoit (2017), "Text Analysis in R", *Communication Methods and Measures*, vol. 11, núm. 4, pp. 245-265. DOI: <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1387238>

H O R I Z O N T E S



[*horizontes*]

La educación poética

Tensiones, desafíos y líneas de avance

FELIPE MUNITA* | CAMILA TORRES**

El presente artículo se sitúa en el campo disciplinar de la didáctica de la literatura, concretamente en la línea de investigación sobre enseñanza de la poesía. El objetivo es desarrollar un panorama general del conocimiento construido sobre educación poética en el siglo XXI, atendiendo tanto a la investigación científica como a experiencias de aula reportadas en espacios de discusión académica. Los resultados de esa visión panorámica se estructuran con la presentación, en primer lugar, de los principales problemas y dificultades que se han identificado en torno a la enseñanza de la poesía en la pedagogía tradicional. La segunda parte ofrece un panorama de aquellas líneas de avance que, surgidas de la investigación y experimentación educativa, permiten visualizar caminos de superación de esas tensiones y explorar innovaciones en este campo.

This article is situated in the disciplinary field of the didactics of literature, specifically in the line of research on poetry teaching. The objective is to develop an overview of knowledge built on poetic education in the 21st century, taking into account both scientific research and classroom experiences reported in academic discussion spaces. The results of this panoramic vision are structured with the presentation, first of all, of the main problems and difficulties that have been identified around the teaching of poetry in traditional pedagogy. The second part offers an overview of those lines of progress that, arising from educational research and experimentation, allow us to visualize ways of overcoming these tensions and explore innovations in this field.

Palabras clave

Didácticas específicas
Didáctica de la literatura
Investigación educativa
Práctica pedagógica
Literatura
Poesía

Keywords

Specific didactics
Didactics of literature
Educational research
Pedagogical practice
Literature
Poetry

Recepción: 16 de octubre de 2022 | Aceptación: 1 de marzo de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61140>

* Profesor en la Universidad Austral de Chile (Chile). Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Líneas de investigación: mediación de lectura; educación literaria; educación poética; poesía para niños y jóvenes. Publicación reciente: (2021), *Yo, mediador(a): mediación y formación de lectores*, Barcelona, Octaedro. CE: felipe.munita@uach.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2549-4743>

** Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Máster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes. Líneas de investigación: educación poética; escritura y educación literaria. CE: cctorresl@uc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0422-2757>

INTRODUCCIÓN¹

En las últimas décadas, hemos asistido a una progresiva consolidación del nuevo modelo de educación literaria y, con ello, a un significativo desarrollo de la investigación sobre la enseñanza de la literatura en contexto escolar; sin embargo, en ese proceso se ha observado que ciertas áreas de estudio han tenido un menor desarrollo. Es el caso de la educación poética, considerada como una de las áreas que menos investigación empírica ha tenido de toda la pedagogía de la lectura (Sigvardsson, 2017) y como uno de los puntos críticos de la didáctica de la lengua y la literatura (Favriaud *et al.*, 2017).

En ese marco, nos parece necesario colaborar en la construcción de un panorama amplio sobre la enseñanza de la poesía en las aulas, que propicie un doble movimiento: por una parte, saber dónde se está (sintetizando así el conocimiento construido hasta ahora sobre el tema); y, por otra, que ese saber ayude a pensar hacia dónde se quiere avanzar (visualizando los espacios de innovación que se desprenden de dicho conocimiento). En suma: el presente trabajo busca, primero, sintetizar el conocimiento producido en nuestro siglo en esta todavía incipiente línea de investigación y experimentación educativa;² y segundo, se propone aportar con la formulación de algunas líneas de avance que, habiendo identificado las tensiones y problemáticas propias del área, permitan nutrir los procesos de investigación e innovación en este ámbito.

LA EDUCACIÓN POÉTICA: UN CAMPO TENSIONADO POR PROBLEMÁTICAS DIVERSAS

Recientemente, y desde diversos contextos, se ha alertado acerca del rol secundario que suele tener la poesía en las aulas (Calvo, 2015;

Andricaín y Rodríguez, 2016; Creely, 2019). Ese lugar minoritario parece haber sido construido por una tradición pedagógica que, en muchas ocasiones, no ha sabido qué hacer con un objeto artístico como la poesía cuando éste deviene objeto de enseñanza, es decir, cuando se transforma en un saber disciplinar integrado al currículo, y que a menudo se ha concretado en un tipo muy restringido de prácticas didácticas; esto ha sido cuestionado a lo largo de buena parte de la investigación realizada en esta área.

Un primer tipo de prácticas pedagógicas ampliamente reportadas por la investigación son aquellas vinculadas a los acercamientos formales, centrados en el análisis y ejercitación de cuestiones como las figuras retóricas o de estilo utilizadas en el poema, el tipo de rima, la métrica y las reglas de versificación (Émery-Bruneau, 2018a); estas prácticas se presentan como contenidos con un valor en sí mismo, más que como saberes susceptibles de aportar en la construcción de líneas interpretativas sobre el texto (Bombini y Lomas, 2016).

La clase magistral centrada en la explicación del docente también predomina en las prácticas de aula observadas (Hennessy *et al.*, 2010; Xerri, 2018). Tal como señala Xerri (2018), lo que subyace en esas clases es la idea de que el poema tendría un sentido único que se puede desentrañar analizándolo verso por verso. Estas prácticas parecen enraizadas en la necesidad de replicar las lógicas de las pruebas estandarizadas, a menudo centradas en el análisis formal y en el conocimiento metaliterario, lo que emerge como una tensión en el profesorado (Xerri, 2016). Así, si bien muchos docentes manifiestan su interés personal por desarrollar la apreciación estética de poesía en sus estudiantes, finalmente reconocen que acaban centrándose en enseñarles a identificar el tema y analizar la estructura, tal como se exige en las pruebas estandarizadas. Las

¹ Este artículo ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, a través del proyecto Fondecyt 11200339.

² Para ello, se desarrolló una amplia revisión bibliográfica que incluyó tanto la producción proveniente de las principales indexaciones y bases de datos de revistas internacionales (WoS, ERIC, Scopus, SCIELO, Latindex) como aquella proveniente de libros y otras publicaciones propias del campo de la didáctica de la lengua y la literatura.

palabras de los propios docentes entrevistados ayudan a calibrar el peso de estas tensiones: “mi propósito es preparar a los alumnos para el examen y, con suerte, transmitirles un poco de amor por la poesía a lo largo del camino” (Hennessy *et al.*, 2010: 180).³

De las prácticas mencionadas surgen al menos dos problemáticas transversales: la primera es centrar la atención en un tipo de prácticas que deja en un plano muy secundario el efecto estético que produce en el lector el juego con la palabra, propio del texto poético; la segunda es la poca o nula consideración del alumno en tanto sujeto lector capaz de desarrollar un determinado monólogo interior con la obra, basado en la experiencia íntima y subjetiva de lectura, así como en las resonancias y conexiones que pueda establecer entre ésta y su propia vida. En suma, y parafraseando a Bajour (2009), hablamos de un acercamiento a lo poético que estaría dejando afuera tanto a la poesía en sí como a las y los lectores. Con ello, lo que se pierde es la posibilidad de disfrutar de la particular experiencia estética que lo poético nos ofrece (Simecek y Ellis, 2017).

Dado lo anterior, no resulta extraño que muchos autores utilicen términos con una connotación negativa para sintetizar el tipo de prácticas tradicionales sobre lo poético. Hablan, pues, de una visión *restringida* (Xerri, 2016), *reduccionista* (Snapper, 2015) o *sesgada* (Bombini y Lomas, 2016) de lo poético en la formación del alumnado, que se concreta en prácticas *cristalizadas* (Émery-Bruneau, 2018a) o *tecnicistas* (Émery-Bruneau, 2018b); estas prácticas, como las aproximaciones únicamente basadas en la recitación, el análisis de aspectos formales o las explicaciones de poemas por parte del profesor, no parecen cumplir a cabalidad los objetivos de formar lectores capaces de disfrutar de la lectura y escritura de poesía y, a la vez, construir sentidos e interpretaciones de cierta complejidad en su encuentro con los textos.

En efecto, la investigación sobre la perspectiva de los propios estudiantes acerca de la poesía en el aula alerta sobre los límites de estas aproximaciones. “Yo no entiendo nada de lo que dice” o “nunca entendí de qué hablaban las poesías que recitábamos” son algunas de las citas de adolescentes recogidas por Cavallini (2015: 21). O bien, otras reportadas por Snapper (2015: 35-36): “disfruté leyendo, pero no analizando” o “nos decían que analizáramos los poemas sin realmente poder valorarlos como algo entretenido”. Es decir, sabemos que, para muchos estudiantes, la relación escolar con la poesía suele ser muy conflictiva (Duval y Turcotte, 2007). Lo anterior encuentra eco en estudios como los de Cavalli (2011; 2019), que alertan sobre la distancia que los y las estudiantes parecen haber construido con la poesía a partir de las situaciones de lectura vividas en la escuela, o el de Zaldívar (2017), en el que más de un tercio de los jóvenes participantes no le ve un sentido a la poesía ni son capaces de relacionarla con algún aspecto de su realidad. Igualmente, Kalogirou *et al.* (2019) señalan que muchos escolares, incluso entre quienes leen y disfrutan poesía en su tiempo de ocio,⁴ ven la lectura poética en el aula como una actividad mecánica, de analizar y responder preguntas sobre los poemas, más que de construir significados sobre éstos.

Esas tensiones podrían leerse en continuidad con aquéllas que vienen de la perspectiva del profesorado. En la formación inicial, por ejemplo, muchos futuros docentes parecen identificar la poesía casi exclusivamente con rasgos formales muy limitados como la rima, la estructura estrófica o las figuras retóricas (Morón, 2016), y para muchos de ellos la poesía sigue siendo un objeto a explicar, más que a experimentar (Émery-Bruneau y Leclerc, 2018) o, directamente, un tipo de texto que “no es para mí”, sino para expertos capaces de interpretar-la correctamente (Apol y Macaluso, 2016).

³ Las traducciones de citas originalmente en otras lenguas son nuestras.

⁴ Buen ejemplo de ello serían aquellos adolescentes que leen y producen poesía en redes sociales y en diversos soportes multimodales.

En cuanto al profesorado en ejercicio, los hallazgos reportados por Cremin *et al.* (2008), Lamas (2016) y Émery-Bruneau (2018a) sugieren que la poesía sería un tema pendiente para muchos docentes que se sienten “poco preparados e incluso limitados para enseñar la poesía” (Émery-Bruneau, 2018a: 8). Esto dialoga con otros estudios en los que emergen reticencias y temores de docentes a la hora de trabajar la poesía (Creely, 2019; Young, 2016), fundadas principalmente en la dificultad para enseñarla. Y, también, con el escaso conocimiento del tema que muchos docentes han manifestado: desde su propia perspectiva, éste no sería lo suficientemente sólido como para ayudar a su alumnado a avanzar en tanto lectores de poesía (Lambirth *et al.*, 2012). En efecto, diversos estudios han mostrado un conocimiento restringido del corpus poético infantil y juvenil por parte del profesorado (Cremin *et al.*, 2008) y una muy escasa variedad del corpus poético que se pone en escena en las aulas (OFSTED, 2007).

En suma: el complejo panorama descrito por la investigación internacional ha confirmado una serie de tensiones que caracterizan los procesos de educación poética en contexto escolar, que podrían sintetizarse en la pregunta que, recientemente, se planteara como introducción para un monográfico sobre el tema: “¿Estamos condenados a destruir la poesía cada vez que la enseñamos?” (Kalogirou *et al.*, 2019: 3). En las páginas que siguen se intentará formular una respuesta a esta cuestión, a partir del cúmulo de conocimiento que, proveniente de la investigación y experimentación educativa, permite visualizar diversas líneas de avance para la renovación de la didáctica de la poesía.

LÍNEAS DE AVANCE DE LA EDUCACIÓN POÉTICA

Favorecer la respuesta personal del lector

Si asumimos que la lectura poética es, ante todo, una experiencia íntima y personal, esto debiera llevarnos a considerar la didáctica de

la poesía como un campo que se interroga acerca de las mejores formas para favorecer y alimentar esa vivencia íntima en el alumnado. Por una parte, la reciente elaboración del concepto de “relación con la poesía” (Émery-Bruneau, 2018b), entendido como aquel conjunto de relaciones de sentido (producidas a nivel personal) y de significado (compartido) que un sujeto establece con el poema, puede leerse como un intento de comprensión y de elaboración teórica del espacio subjetivo de cada lector. Por otra, la eclosión de experiencias didácticas alineadas en torno a los postulados de la *reader response theory*, sugiere que muchos docentes han rearticulado sus prácticas para favorecer un aprendizaje emocional y experiencial de lo poético.

Como cabría esperar, esa rearticulación ha derivado en una intensa búsqueda de aquellos dispositivos didácticos que puedan favorecer la lectura subjetiva en las aulas. En esa línea se sitúan experiencias como las de Scimone (1999) o Rief (2002), quienes han experimentado con el uso de *poetry books*, entendidos como bitácoras en las que los estudiantes copian poemas que los interpelan y luego agregan breves escritos de respuesta lectora. O bien, variaciones de lo anterior: la creación de una antología poética de la que luego se toman prestadas ciertas palabras o versos para escribir un poema-collage propio (Allen, 2002; Bibbó, 2016), o la “colección a cuatro manos” (Brillant Rannou, 2016a), que consiste en producir un “libro” a partir de la particular selección, reorganización y justificación personal que un lector hace de ciertos pasajes de un determinado poemario o poeta. La selección personal de textos, factor común en todas estas iniciativas, también está a la base de experiencias como las de Shanklin (2009) y McClenaghan (2003), centradas en parejas o grupos de estudiantes que seleccionan un poema y comparten con el resto la particular interpretación que hacen de él, o la de Rottmann (2018), quien propone encuentros furtivos o “citas a ciegas” con poemas a partir

de palabras que dan una idea del tono, tema o sensación anímica de éstos.

Otra línea de trabajo en este ámbito es la producción de textos que buscan hacer emerger la lectura subjetiva. Allí se sitúan dispositivos de escritura reflexiva como los *quick writes* (Rief, 2002) o la “lectura dialogada en los márgenes” (Brillant Rannou, 2016a), ambos centrados en breves escritos que buscan recoger todo lo que pasa por la mente a partir de un poema leído. Otra interesante línea de exploración es la creación de dibujos en tanto manifestación del diálogo personal entre texto y lector, acompañados de breves textos informales en los cuales los estudiantes reflexionan sobre lo que los llevó a hacer ese dibujo sobre el poema (Giovannelli, 2017). Recientemente, esto ha abierto una fértil vía de trabajo mediante la producción de un videoarte que muestra el proceso de creación de un dibujo a partir de la interpretación (personal o grupal) de un poema que también es recitado en el video (Aliagas *et al.*, 2022).

Otro ámbito fundamental para avanzar hacia una didáctica experiencial de la poesía ha sido conectar los procesos de lectura y escritura poética con los gustos e intereses personales, así como con las prácticas vernáculas vinculadas con lo poético. En efecto, varias experiencias docentes vienen mostrando el interés de trabajar con temas cercanos y experiencias vitales (Dickson, 2002; Huie, 2006), con vivencias de producción poética multimodal en plataformas digitales (Guise y Friend, 2017; Hughes y John, 2009), o incluso con problemas del contexto sociocultural del alumnado (Rigell y Banack, 2019) en tanto caminos para superar aquella visión de la poesía como un contenido escolar ajeno a la propia vida.

Una buena manera de sintetizar el trabajo desarrollado en esta línea la encontramos en Creely (2019), quien, en defensa de un modelo de educación poética en el que la experiencia del sujeto lector ocupe un lugar central, habla de la necesidad de repensar el campo desde una “hermenéutica del yo” que promueva

procesos de reflexión sobre sí mismo a través del encuentro con la poesía.

Ahora bien, es interesante notar que buena parte de esta línea de experimentación educativa no sólo está centrada en hacer emerger las primeras impresiones, sino en ayudar a los estudiantes para que puedan avanzar en expresar sus reacciones al texto. Es decir, el foco en el sujeto lector no parece quedarse únicamente en un primer nivel impresionista, sino que también se ponen en escena instrumentos y dispositivos orientados a pensar didácticamente la subjetividad del lector para que ésta devenga “fermento de la interpretación” (Brillant Rannou, 2016a). Un excelente ejemplo de ello se observa en la secuencia didáctica de Steineke (2002), que avanza desde la recogida de primeras impresiones hacia la movilización de diversas formas de andamiaje que ayudan al alumnado a aprender a hablar de manera más profunda sobre los poemas leídos.

A su vez, cabe señalar que todo este giro hacia el espacio íntimo y subjetivo del lector es refrendado por investigaciones que muestran el potencial de los enfoques basados en la respuesta lectora para promover la apropiación personal del poema (Cushing, 2018), así como la pujanza de un enfoque centrado en la dimensión emocional para incidir en la mejora de las actitudes del alumnado hacia la poesía (Zaldívar, 2020). Otros estudios explican cómo las diferencias observadas en el nivel de disfrute del poema están más influenciadas por factores que remiten a la experiencia única y personal del lector que por factores externos a ésta (Casteleyn y Vanderieren, 2018). Lo anterior encuentra un correlato en la investigación acerca de docentes de referencia (Sigvardsson, 2019; Pardo y Munita, 2021), quienes concuerdan en la necesidad de abordar los procedimientos de análisis e interpretación tomando como punto de partida las primeras reacciones del alumnado.

Finalmente, desde la investigación educativa, este movimiento ha derivado en la búsqueda de instrumentos de recogida y cons-

trucción de datos que intentan dar cuenta del monólogo interior del sujeto con el texto. Desde esta perspectiva puede leerse el uso de la estrategia de “pensar en voz alta” (Eva-Wood, 2008; Peskin, 2010) utilizada para indagar en aspectos como las expectativas con las que el alumnado se acerca al poema, las respuestas afectivas o las sensaciones que el texto les provoca. Esto, con el propósito de hacer emerger parte de ese amplio sustrato de construcción de sentido que suele quedar oculto en el espacio íntimo de cada lector.

Crear comunidades de lectores y escritores

En muchas ocasiones, los momentos de elaboración del monólogo interior de cada sujeto con el texto se expanden luego hacia espacios de socialización entre lectores. De este modo, la experiencia individual de lectura literaria deviene experiencia compartida con otros, con quienes se participa de una comunidad que intercambia sensaciones y construye sentidos sobre los poemas leídos. Tal como señala Giovanelli (2017), esta socialización permite el desarrollo de la sensibilidad de los estudiantes, quienes toman contacto con otras subjetividades y modos de leer.

La socialización entre lectores se da de múltiples maneras y en diversos momentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunas veces es al inicio de una secuencia, al ofrecer espacios para seleccionar poemas y conversar con otros en torno a ellos (Moore, 2002). Otras, se da con posterioridad, con la creación de instancias de discusión guiada de ciertos poemas (Steineke, 2002) o al abrir espacios de retroalimentación acerca de los poemas que el propio alumnado escribe (Brady y White, 2017; Gutzmer y Wilder, 2012). Incluso, puede constituirse como un espacio final pensado para hacer público un determinado trabajo de lectura y/o escritura poética (Kovalcik y Certo, 2007; Rigell y Banack, 2019). Con todo, lo que importa es asumir que la enseñanza de la poesía necesita de instancias en las cuales el

lector pueda, por una parte, poner en la esfera pública sus propias formas de diálogo con los textos y, por otra, escuchar lo que otros tienen que decir en torno a éstos.

La importancia de generar espacios de socialización y discusión colectiva de sentido a partir de las respuestas personales ha sido relevada por la investigación (Elster, 2000) como un ámbito clave para la educación poética. En ese marco, resulta de interés la reflexión en torno a los propósitos educativos que están detrás de esos espacios. Podemos identificar un primer propósito centrado en lo que podríamos denominar socializaciones simples, esto es, abrir instancias para compartir poesía con otros por el mero placer de socializar una lectura que por alguna razón nos ha resultado significativa. Ahí se sitúan, por ejemplo, los centros de trabajo por los cuales deben pasar los estudiantes en la experiencia reportada por Miguez (2005), en los que, tras una exploración libre de poesía, se generan espacios para leer en voz alta algunos de esos textos a otros.

Un segundo nivel lo encontramos en aquellos espacios constituidos como instancias de construcción colectiva de sentido. La conversación en torno a un mismo texto leído por diversos lectores abre la posibilidad de compartir con otros la interpretación que cada sujeto hace del texto o, al menos, las inquietudes, ideas y reflexiones que dicha obra le suscita. En esa línea, contamos con trabajos (Shanklin, 2009; Timmermans y Johnson, 2017) que, en diversas etapas de la escolaridad, han mostrado el interés de favorecer instancias de discusión de poemas como una estrategia para entrar en profundidad en ellos y construir líneas interpretativas surgidas del devenir de la propia conversación. La posibilidad de sentir junto a otros cómo nos resuena un determinado texto (Moore, 2002), e incluso de relacionar el espacio conversacional con instancias de lectura guiada que permitan profundizar en un poema o una forma poética específica (Huie, 2006; Frye *et al.*, 2010), hace avanzar la socialización de lectores desde un

plano únicamente intuitivo hacia otro en el que el intercambio deviene fuente de construcción de interpretaciones más complejas de las obras. No obstante, para que este diálogo sea realmente productor de sentido, parece fundamental reducir la autoridad del docente sobre el texto que se discute (Smith y Connolly, 2005) para dejar, así, de ser el único en el aula que detenta “el” sentido del texto, y favorecer la movilización y confrontación de variadas hipótesis y líneas interpretativas elaboradas por el propio alumnado.

Un tercer propósito está vinculado a los procesos de escritura con intencionalidad literaria. Pensados desde la perspectiva de la socialización, estos espacios devienen en verdaderas “comunidades de escritores” de poesía (Kovalcik y Certo, 2007; Fischer, 2005), en las que se comparten las propias producciones y se leen o escuchan las de otros (Guise y Friend, 2017); se acompañan los procesos de creación mediante diversas formas de ayuda y de diálogo con otros (Mayer, 2002) y se crean instancias de escritura colaborativa en las que se escriben poemas entre dos o más compañeros (Dickson, 2002; Frye *et al.*, 2010; Timmermans y Johnson, 2017). Otras experiencias (Hannaford, 2015; Linaberger, 2005) han subrayado el interés que tiene el hecho de que los propios docentes se muestren como escritores de poesía (al exponer sus intentos y proveer, así, de un modelo) y se integren, a la par que sus estudiantes, en la comunidad de escritores del aula. En cualquier caso, lo que parece claro es que el componente social en la escritura parece incidir fuertemente en el nivel de implicación y compromiso del alumnado frente a la tarea (Guise y Friend, 2017; Fisher, 2005).

Ofrecer andamiaje

Las diversas formas de andamiaje adquieren un rol fundamental en los procesos de educación poética. Tanto desde la investigación como desde las prácticas de aula, es posible identificar múltiples maneras de ayudar al alumnado a progresar en sus capacidades de implicación,

interpretación y creación de textos poéticos. A su vez, lo anterior se relaciona con un movimiento orientado a repensar el lugar del docente en la educación poética, desde el rol tradicional de detentor del sentido único hacia un nuevo rol de acompañante y mediador en los procesos de interpretación y creación vividos por los estudiantes (Xerri, 2016; Harris, 2018).

Modelar explícitamente las propias estrategias de lectura, especialmente aquellas movilizadas en lecturas retroactivas que permiten pasar de una lectura literal a otra más holística y simbólica (Stibbs, 2000), es una de las formas más concretas para lograr lo anterior. En esta línea se sitúan experiencias que usan procedimientos de *think aloud* (Calo, 2011), en las que el profesorado piensa en voz alta sobre el poema leído y, así, modela las estrategias que utiliza para construir sentido y ofrece luego variadas oportunidades a sus estudiantes para replicar ese procedimiento con otros textos. La importancia de esta forma de andamiaje es evidente: al visibilizar el proceso de interpretación y construcción de sentido, éste deja de ser visto como algo irrealizable o como una actividad para la cual se necesitan facultades especiales que sólo los lectores expertos poseerían (Peskin *et al.*, 2010). De este modo, la experticia del maestro no se manifiesta sólo en un conjunto de preguntas formuladas al alumnado sobre el texto, sino más bien en la manera como comparte sus estrategias y sensaciones mientras lee un poema (Smith y Connolly, 2005; Eva-Wood, 2008).

El modelaje de estrategias lectoras tiene también su correlato en los procesos de escritura. Esto se observa en experiencias como las de Linaberger (2005) y Hannaford (2015), en las que las docentes muestran sus propias creaciones poéticas al alumnado y de esta manera comparten tanto sus dificultades e incertidumbres a la hora de escribir un poema, como las formas mediante las cuales han intentado resolverlas.

Otra forma de andamiaje, identificada como parte del repertorio de prácticas efecti-

vas de profesorado de referencia (Sigvardsson, 2019), son las ayudas proporcionadas en espacios de lectura guiada en los cuales el docente orienta los procesos de análisis. Esto se observa en secuencias didácticas (Calo, 2011; Frye *et al.*, 2010; Huie, 2006) que cuentan con momentos iniciales de lectura guiada de poemas; el objetivo es que los estudiantes aprendan a usar estrategias de comprensión y análisis, interioricen ciertas particularidades y recursos del lenguaje poético y avancen en su capacidad de generar interpretaciones. En esta línea, destaca la propuesta de Steineke (2002) y el andamiaje que proporciona para enseñar a sus estudiantes a conversar sobre poesía: lejos de dejarles solos en esta compleja tarea, les ayuda a descubrir maneras para expresar su propia vivencia de lectura poética, en un proceso progresivo que va desde hablar sobre poemas cercanos y escogidos por ellos, hasta otros más desafiantes seleccionados por la profesora. También destacan experiencias basadas en dispositivos didácticos que, como la escritura reflexiva o la conversación en pequeños grupos (Cavalli, 2011; 2019), se utilizan como parte de procesos de lectura para apoyar la elaboración de la respuesta personal y la construcción de sentido de los estudiantes frente al texto.

Compartir el entusiasmo y mostrarse como lectores de poesía ha sido otra forma de explorar el andamiaje docente. Según Sigvardsson (2019), una potente ayuda del profesorado es transmitir su propia relación con la poesía, lo que puede darse de formas muy variadas. Se trata tanto de profesores que llevan al aula un corpus poético muy amplio y diverso (Shanklin, 2009; Rief, 2002; Gutzmer y Wilder, 2012), situación que sugiere prácticas lectoras nutridas y un sólido conocimiento del circuito literario; como de docentes que comparten con los estudiantes ciertas prácticas de lectura poética y comentan el impacto que éstas han tenido en sus trayectorias lectoras (Scimone, 1999; Sigvardsson, 2019). Son, en definitiva, docentes que se muestran como sujetos lectores y que entienden

la importancia de compartir esa experiencia con sus estudiantes.

Por último, la secuenciación y acompañamiento que se da en los procesos de escritura de poesía es otro elemento que emerge como parte del repertorio de andamiajes observado en múltiples experiencias educativas (Allen 2002; Gutzmer y Wilder, 2012; Heartwell, 2002; Kovalcik y Certo, 2007). Todas ellas están pensadas como itinerarios que, de manera progresiva, permiten al alumnado incorporar conocimientos y habilidades clave para la escritura, tales como comprender el funcionamiento de ciertos recursos y el rol que tienen en la construcción de sentido de una obra, o la conexión con la propia experiencia como motor creativo. A su vez, un componente central de estas experiencias es la pujanza de la “comunidad de escritores” que allí se construye. Esto permite que los apoyos para el proceso de escritura provengan de diversas fuentes: el docente, los pares y el mismo estudiante, todo lo cual favorece un andamiaje que funciona en distintos niveles y que promueve el sentir de que es posible *arriesgarse* en la escritura poética, a pesar de la complejidad de la tarea (Casteleyn y Vandervieren, 2018).

Apreciar las cualidades estéticas del poema

Podría decirse que la atención a las particularidades del lenguaje poético, así como a la manera en la que los poetas usan ciertos recursos literarios para generar diversos efectos expresivos, nace de una doble problemática: por una parte, la excesiva atención que tradicionalmente se ha prestado a elementos extratextuales (como la información sobre el autor o el periodo literario), lo cual opaca a veces la reflexión sobre aquellos aspectos intratextuales que debieran estar en el centro de los procesos de construcción de sentido (Stibbs, 2000); y, por otra, el predominio del análisis estructuralista, centrado en un tipo de conocimiento metaliterario articulador de las prácticas de lectura analítica estandarizadas

que se les pide realizar a los estudiantes para “ilustrar” los saberes enseñados (Émery-Bruneau, 2018b). Lo anterior lleva a preguntarse acerca de los modos con los cuales podría ponerse atención a las cualidades estéticas del poema sin que esto se separe de los procesos de construcción de sentido; es decir, pensar esos saberes en tanto herramientas de las cuales echar mano para apoyar la interpretación.

Una de las vías de exploración en este ámbito ha sido el uso de consignas que funcionan como disparadoras de la reflexión acerca de aspectos propios del lenguaje poético. Así, en la experiencia reportada por Steineke (2002) se utilizan diversas consignas para que el alumnado repare en el uso de ciertos recursos poéticos o, en palabras de la autora, en el *writer's craft*. Cabe subrayar que el descubrimiento de dichos recursos no tiene, aquí, un fin en sí mismo, sino que la finalidad es que los estudiantes los integren progresivamente en las conversaciones literarias que desarrollan entre pares. Algo similar sucede en el caso de Scimone (1999), quien articula su secuencia con base en la creación de una antología poética en la que sus estudiantes deben considerar el efecto de sentido de ciertos recursos poéticos para la justificación de los poemas elegidos. Nuevamente, la atención a los aspectos estéticos del poema está en función de la reflexión sobre los efectos de sentido que su uso puede provocar en los lectores.

La investigación ha mostrado que este tipo de acercamiento al texto, centrado en una lectura estética que incluye la reflexión sobre ciertos componentes clave del texto poético, tiende a desarrollarse en los ciclos superiores de la escolaridad (Émery-Bruneau, 2018b). Sin embargo, experiencias desarrolladas en los primeros niveles de educación primaria muestran que es posible la construcción temprana de habilidades de lectura poética que incluyen la reflexión sobre la arquitectura de las obras. En esa línea se sitúa la experiencia de Timmermans y Johnson (2017), quienes ayudan a sus estudiantes a pensar sobre aspectos

como el ritmo o la forma, pero siempre conectando con la reflexión global acerca de lo que éstos aportan al poema. Se favorece, entonces, un continuo diálogo entre la comprensión global y la apreciación de aspectos estéticos específicos que, a su vez, se comprenden mejor en la medida en que se relacionan con la interpretación global; se cumple, así, con el ideal del “círculo hermenéutico” (todo-partes-todo) que Toutziaraki (2019) defendiera para el aprendizaje de la poesía.

En todos estos casos se produce de manera natural el regreso al texto, aspecto que ha sido señalado como una “regla de oro” por las y los docentes entrevistados por Sigvardsson (2019): redirigir la mirada hacia las particularidades del texto permitirá apoyar mejor las interpretaciones que de él se hagan. Asimismo, esa atención a ciertos aspectos estéticos relevantes también parece fundamental en aquellas secuencias didácticas que exploran el diálogo entre lectura y escritura de poesía. Diversas experiencias desarrolladas en ese plano se basan en la toma de conciencia de las particularidades de ciertos textos para, luego, experimentar con esas particularidades en las propias creaciones.

Así, mientras en algún caso (Heartwell, 2002) se ayuda al alumnado a escribir a partir del descubrimiento de diversas formas de juego poético desarrolladas por grandes autores, en otros (Dickson, 2002; Kovalcik y Certo, 2007) se focaliza esa atención hacia el descubrimiento de aspectos específicos propios del sustrato sonoro de la poesía, como son la rima, las aliteraciones, el ritmo o los cortes de verso. Hay, asimismo, reportes que amplían la mirada hacia el particular diálogo producido entre texto e ilustración, en el caso de poemas híbridos y multimodales cuya construcción de sentido pasa por la reflexión acerca de la interacción entre ambos lenguajes (McClenaghan, 2003). Estas experiencias comparten, pues, la intención de desarrollar una sensibilidad que permita, primero, atender a la especial *textura* que adquiere el lenguaje (Kovalcik y Certo, 2007) en poemas de otros autores, para

luego avanzar hacia la experimentación de ese aprendizaje en poemas de creación propia.

Ahora bien, es importante señalar el enorme desafío que parece emerger de este conocimiento: atender al espesor de la palabra poética requiere, sin duda, profesores que sean lectores sensibles y capaces de lograr ese difícil equilibrio entre apreciación personal y análisis profundo que está a la base de algunas de las mejores prácticas de educación poética reportadas hasta la fecha (Harris, 2018; Sigvardsson, 2019; Pardo y Munita, 2021). En palabras de Sigvardsson (2019: 11), el conocimiento acumulado en esta línea:

...indica que las respuestas personales de los alumnos y los análisis textuales se pueden combinar en el proceso de realizar interpretaciones. Sin embargo, podría ser que una metodología como ésta requiera de un docente altamente informado y experimentado que sea capaz de usar el análisis textual con sensibilidad.

Diversificar el corpus de lecturas

Desde la experimentación educativa se observa una clara intención de ampliar y diversificar el corpus utilizado en las aulas. Las razones de esto recaen, por un lado, en la necesidad de construir, junto al alumnado, una visión más extensa respecto de qué es poesía. De este modo, se busca dar respuesta a un patrón de pensamiento que parece encontrarse sumamente arraigado en los estudiantes de todos los niveles, a saber, la creencia de que el género posee ciertas características fijas, como la presencia de rimas o de temas únicamente asociados al amor o a profundas reflexiones filosóficas (Duval y Turcotte, 2007). Esta ampliación conceptual deviene en ayuda para los estudiantes, en cuanto les permite desarrollar la capacidad de identificar lo poético no sólo en los poemas que leen, sino también en otros géneros literarios, como cuentos y novelas; en expresiones artísticas diversas como cine, música y artes visuales; y en variadas situaciones que no necesariamente se vinculan a la

lectura, como experiencias de contemplación de la naturaleza u otras vivencias cotidianas (Moore, 2002; Rief, 2002; Hughes y John, 2009). Asimismo, los procesos de escritura creativa también se ven favorecidos, ya que los estudiantes experimentan la multiplicidad de temas que pueden ser objeto de la expresión poética; por ejemplo, experiencias de la vida diaria en la escuela (Steineke, 2002) o contenidos de asignaturas que pueden pensarse lejanas de la poesía, como es el caso de ciencias e historia (Frye *et al.*, 2010).

Por otro lado, la diversificación del corpus responde a la necesidad de algunos docentes de enriquecer las experiencias de lectura y escritura de poesía que ofrecen a sus estudiantes, pues así se irían superando aquellas prácticas escolares más tradicionales que han contribuido a profundizar la difícil relación que se arrastra entre el alumnado y el género. Ejemplos de esto lo encontramos en experiencias como la de Calo (2011), quien propone variadas formas de llevar poesía gráfica a las aulas. Para esta docente, las ilustraciones y otros elementos visuales generan mayor motivación en los lectores y, al mismo tiempo, funcionan como una ayuda al momento de desentrañar el texto escrito y “navegar a través de las ricas capas del poema” (Calo, 2011: 351). Asimismo, los docentes que en Haugh *et al.* (2002) relatan experiencias exitosas de enseñanza de la poesía coinciden en la importancia de crear secuencias didácticas que incorporen autores y géneros diversos, como una forma de despertar el interés de los estudiantes y, también, de ofrecer modelos que enriquezcan los procesos de escritura. Otros docentes reportan aprendizajes significativos y altos grados de implicación en la creación de poesía multimodal, especialmente cuando se da en el medio digital (Guise y Friend, 2017; Hughes y John, 2009). En estos casos, la combinación de diversos modos semióticos para la expresión poética (texto, imagen, sonido) y la experimentación en soportes tecnológicos contribuye a ampliar las nociones respecto

de lo poético y a experimentar con un corpus que ha tenido escasa presencia en las aulas.

En línea con lo anterior, desde la investigación se reporta la importancia de considerar los gustos e intereses de los estudiantes al momento de seleccionar las obras (Sigvardsson, 2019). Ahora bien, para realizar esta selección, las y los docentes deben movilizar ciertas capacidades y atributos que permitirán una mediación más efectiva: mantenerse actualizados sobre lo que se publica en poesía infantil y juvenil (Gill, 2007), ser capaces de dar con aquellos poemas que conectan con sus estudiantes (Gutzmer y Wilder, 2012) y estar abiertos a corpus contemporáneos y cercanos a las prácticas vernáculas del alumnado, como el *slam* y las canciones (Émery-Bruneau, 2018a). Lo anterior se ve refrendado por experiencias como la que se reporta en Rottmann (2018): una de las conclusiones del uso de una “cita a ciegas” de poesía es que los estudiantes prefieren leer géneros poéticos variados y con temas cercanos a sus intereses.

Cabe mencionar que la consideración de los gustos de los estudiantes y la incorporación de prácticas extraescolares de lectura (*slam*, *rap*) no implica que se deba renunciar a trabajar con textos más desafiantes y complejos. Experiencias como las de Steineke (2002), Huie (2009) y Custódio (2019) muestran que los estudiantes de diferentes niveles sí son capaces de disfrutar y construir sentidos de poemas más resistentes. En parte, esto se explicaría por el uso que hacen estas docentes de dispositivos didácticos fértiles, como la lectura guiada y la conversación literaria, así como de crear itinerarios de progreso lector. Laloux (2013) y Kesler (2017), por su parte, abordan el trabajo con textos desafiantes en términos de las oportunidades que esto significa para la formación lectora de los estudiantes; el primero lo señala como un aprendizaje que se debe propiciar desde los niveles iniciales de escolaridad, mientras que el segundo invita a la experimentación con corpus tan novedosos como los álbumes poéticos informativos.

Abrir la experiencia poética a lo performático

Tradicionalmente, la manera más socorrida de apropiación del poema ha sido la lectura analítica y el comentario sobre los elementos que lo componen; en ella, la enseñanza se centra en un plano exclusivamente intelectual y en una aproximación muy distanciada hacia los textos. Frente a este panorama, una vía de exploración ha sido la de abordar el objeto poético desde una visión más global, que considera lo performático como parte fundamental del acercamiento a las obras. Así, aun cuando la performance todavía no parece tener un lugar de relevancia en los programas curriculares y en la formación docente (Brunel y Émery-Bruneau, 2016), sí ha venido reclamando su espacio en la enseñanza dada la confluencia que mantiene con lo que sucede en espacios extraescolares y virtuales. En estos espacios los estudiantes acceden a todo un universo de expresión poética en el cual se exploran “soportes multimodales como la voz poética, la imagen estática, la música, la pintura o la imagen interactiva como lenguajes complementarios del lenguaje verbal, potenciándose aún más el poder expresivo y persuasivo de la palabra” (Cabrera y Foncubierta, 2022: 4).

En ese camino, la lectura expresiva ha recibido especial atención desde la investigación y experimentación educativa. Ésta se ha entendido no ya como un ejercicio mecánico de recitación centrado en la memorización y en la correcta dicción, sino más bien como un ejercicio de elaboración de una “oralidad lírica” (Brillant Rannou, 2016b) enfocada en la exploración de las posibilidades que el propio discurso poético ofrece para la enunciación por parte de sus lectores. Desde este enfoque, la lectura expresiva y la oralización ofrecen una manera de vivir una auténtica experiencia estética que conforma, así, un dispositivo central de la educación poética contemporánea.

Diversas experiencias educativas se sitúan en esta perspectiva: existen secuencias didácticas que exploran las elecciones que hacen

los estudiantes para representar, tanto en su lectura expresiva como en su puesta en escena multimodal, ciertos aspectos formales de los textos (Hughes y John, 2009); o bien, propuestas con un fuerte foco en el componente sonoro de la poesía y en las ayudas ofrecidas para su mejor comprensión y disfrute (Kovalcik y Certo, 2007). Son, pues, prácticas docentes que integran lo performático como aspecto clave del aprendizaje, tanto en lo visual (creaciones multimedia) como en lo oral (lectura expresiva, *slam*, entre otros) (Shanklin, 2009). A su vez, cabe señalar que estas actividades de recitación se insertan en situaciones comunicativas que dotan de sentido a la preparación de la lectura, socializada finalmente en espacios como picnics o cafés poéticos (Allen, 2002; Kovalcik y Certo, 2007).

Ahora bien, la exploración de lo performático expande las prácticas desde la voz hacia el cuerpo en tanto otro espacio posible de apropiación de lo poético. Los trabajos de Cecilia Bajour (2016; 2020) destacan como un potente llamado a pensar el lugar de la voz y del cuerpo en la experiencia de comprensión y producción de poesía, que deviene no sólo en una experiencia intelectual, sino también, tal como ya se ha explorado en las prácticas de los “susurradores” de poesía (Colángelo, 2015), en una experiencia física y sensorial. Así, la experimentación con el cuerpo y la voz para decir de una manera otra nuestra particular lectura de un poema se constituye como una interesante vía de exploración para una educación poética pensada desde el enfoque del “aprendizaje corporeizado” (*embodied learning*) que promueve la idea de aprender, también, con el cuerpo (Cabrera y Foncubierta, 2022). Lo anterior abre posibilidades de llevar las mediaciones poéticas a lugares diferentes de los tradicionales, y así “dejar de lado la exigencia racional de ‘comprensión’ que muchas veces deriva en la tendencia a reducir y controlar los sentidos” (Bajour, 2016: 25).

En esa línea se sitúa el trabajo de Duarte (2022), quien también explora las posibilidades

de una propuesta de performización que recupera la naturaleza espectacular y corporal del fenómeno poético. El *rap* aparece, aquí, como un potente modo de aproximación y manipulación de la palabra que, a medio camino entre el canto y el recitado, conecta a su vez con prácticas culturales vernáculas de los adolescentes. En efecto, sabemos de experiencias de aula que se han desarrollado en esta dirección (Aliagas y Fernández, 2017; Émery-Bruneau, 2018b), ya que han utilizado las formas poético-musicales del *rap* o el *slam* para generar espacios de recepción y producción de textos situados en un fructífero diálogo entre la cultura adolescente y ciertas características del género lírico que son especialmente relevantes en aquellos géneros. Asimismo, la investigación en esta línea no hace sino resaltar la fuerte motivación que estas prácticas —como el desarrollo de una *poetry jam* para sus familias y la comunidad escolar— suponen para el vínculo del alumnado con la poesía (Certo, 2015).

Por último, resulta necesario destacar el potencial que los enfoques performáticos vienen mostrando cuando son desarrollados en contextos de alta vulnerabilidad. Los propios docentes y talleristas encargados de esas experiencias (Fisher, 2005; Manning, 2016; Rudd, 2012) han resaltado el positivo impacto de la participación en grupos de oralización y producción poética (*spoken word poetry*) en la implicación y motivación de los participantes, así como también el fortalecimiento de la confianza en sí mismo y la validación de sus propias habilidades comunicativas (Jones y Curwood, 2020).

Integrar habilidades y crear ambientes poéticos

Es necesario destacar que parte de la innovación educativa en la enseñanza de poesía radica, como se ha visto, en diversificar las prácticas y estrategias de acercamiento a lo poético, pero también en la integración de diversas habilidades comunicativas (lectura, escritura y oralidad) en torno a lo poético. Así, muchas de

las experiencias observadas se caracterizan por favorecer encuentros con la palabra poética en los cuales hay múltiples espacios para leerla, escribirla y comunicarla oralmente a otros.

Ejemplos de ello son aquellas secuencias didácticas que construyen todo un itinerario progresivo de aprendizaje poético (Huie, 2006; Miguez, 2005; Rigell y Banack, 2019), con etapas claramente definidas. Dichas etapas suelen estructurarse de manera similar: en primer lugar, se generan variadas instancias de lectura guiada con foco en la construcción colectiva de los sentidos del poema y en reconocer cómo ciertos recursos estéticos y literarios aportan en esa interpretación. Luego, se realizan distintos ejercicios de escritura creativa, ya sea de manera individual o grupal, por medio de consignas que dialogan con los aprendizajes ya adquiridos. Por último, algunas de estas secuencias finalizan en la socialización de los poemas creados a través de lecturas expresivas previamente preparadas. Es decir, itinerarios que conjugan de manera muy equilibrada espacios de comprensión y producción de textos, tanto de forma oral como escrita. A su vez, cabe mencionar que la estructura presentada no deviene en rigidez, especialmente para docentes experimentadas como Steineke (2002), quien organiza estos momentos dependiendo del tipo de andamiaje que busca ofrecer a sus estudiantes: desde unos ejercicios iniciales y exploratorios de escritura creativa de “bajo riesgo”, hasta instancias finales de conversación literaria de mayor densidad interpretativa.

La integración de habilidades comunicativas se ha vinculado también con otra importante línea de trabajo: la de transversalizar las prácticas en torno a lo poético (Hanratty, 2008) y crear *ambientes favorables* para la poesía (Kalogirou *et al.*, 2019). Lo anterior responde a aquella necesidad planteada por Laloux (2013) en torno a crear verdaderos *universos poéticos* en la escuela, caracterizados por momentos regulares, cotidianos y ritualizados de lectura, escritura y expresión oral de poemas.

En ese sentido, el aprendizaje de la poesía como tema transversal al currículo —y no sólo anclado a la asignatura de lengua— se nos muestra como un movimiento especialmente deseable en las escuelas (Ofsted, 2007). Así, muchos docentes han sabido aprovechar la versatilidad de un género que se puede relacionar con los más diversos temas y aprendizajes; ejemplo de esto son aquellas secuencias didácticas que, al usar como punto de partida ciertos contenidos de asignaturas, como ciencias e historia, propician desafiantes procesos de escritura creativa (Frye *et al.*, 2010; Brady y White, 2017). Otro camino interesante para avanzar en la creación de estos ambientes favorables es la invitación de poetas a las aulas. Lejos de la charla magistral, la presencia de autores empieza a entenderse desde la intención de crear un verdadero ecosistema para el aprendizaje poético, en el cual estos encuentros enriquecen los procesos de acercamiento a la poesía desde el descubrimiento del oficio y de la propia experiencia de trabajo de las y los creadores (Leathers, 2020).

CONCLUSIONES

Si bien la educación poética es un campo atravesado por múltiples problemáticas y tensiones que han sido ampliamente descritas por la literatura académica, la revisión bibliográfica aquí realizada permite visualizar aquellos caminos por los cuales la investigación y experimentación educativa ha intentado enfrentar esas dificultades. A modo de síntesis, podríamos decir que la innovación educativa en este campo ha estado caracterizada, en primer lugar, por la búsqueda de un delicado equilibrio entre promover el espacio privado de cada estudiante en tanto sujeto lector de poesía y crear instancias de socialización y de construcción de sentido con otros lectores. Esto se ha acompañado por la necesaria diversificación, tanto del corpus poético llevado al aula, como de las formas de andamiaje pedagógico que el profesorado ofrece para entrar en él. Lo anterior,

sin olvidar que esa “entrada a lo poético” puede darse de múltiples maneras: desde construir una mirada analítica e intelectual sobre la arquitectura de las obras y los efectos expresivos que ésta tiene en el lector, hasta abrir el juego poético hacia un tipo de aproximación más física y sensorial propia de lo performático. Y todo ello, en el contexto de la creación de ambientes que le den a la poesía un espacio cotidiano en la escuela, y en los cuales el alumnado pueda hacer cosas muy diversas con lo poético, tanto en forma oral como escrita.

A nuestro juicio, un aspecto destacable de las líneas de avance aquí mencionadas es que éstas nacen de la convergencia entre investigación y experimentación educativa. Es decir, provienen tanto de estudios científicos realizados en torno a lo poético en la escuela como de reportes de experiencias de los propios docentes de aula que, en diversos puntos del globo, han decidido emprender espacios de exploración para que la poesía se convierta en experiencia para su alumnado. Con todo, si bien lo anterior supone una potente validación de las líneas de avance presentadas, esto no debiera hacernos olvidar que los procesos de cambio allí propuestos implican transformaciones en múltiples niveles: desde

la formación inicial y continua de docentes y sus formas de articulación con la realidad cotidiana del aula, hasta las prácticas didácticas (disciplinares, pero también institucionales) de la escuela en torno a lo poético; desde repensar aspectos propios del sistema educativo (currículo, pruebas estandarizadas) hasta la progresiva puesta en valor de prácticas efectivas e innovadoras de educación poética realizadas en las aulas.

Esto último nos parece especialmente relevante para el contexto hispanohablante, un ámbito geográfico-cultural en el cual sería esperable que en los próximos años se intensificara la publicación y socialización de experiencias reales de trabajo con la poesía en las aulas. Con ello, se produce una puesta en valor de las voces y experiencias de aquellas maestras y maestros que son quienes día a día ayudan a otros a “caminar en la habitación del poema”, retomando la bella formulación de aquel verso de Collins citado por Steineke (2002); y a iluminar, del mejor modo posible, ese trayecto. Creemos, pues, que esto constituye un inmejorable camino para una comprensión más afinada de las múltiples formas en las que se produce el encuentro de niñas, niños y jóvenes con esa amplia casa llamada poesía.

REFERENCIAS

- ALIAGAS Marín, Cristina y Júlia Alba Fernández (2017), “El rap com a pont per a l’escriptura poètica”, *Perspectiva Escolar*, núm. 391, pp. 27-32.
- ALIAGAS, Cristina, Teresa Férriz, Mariona Albareda y Adrià Oltra (2022), “Poesía dibujada: una propuesta para interpretar poemas en clave artística y audiovisual”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 96, pp. 41-45.
- ALLEN, Janet (2002), “Painting Word Pictures: The language of poetry”, *Voices from the Middle*, vol. 20, núm. 2, pp. 52-53.
- ANDRICAÍN, Sergio y Antonio Rodríguez (2016), *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?*, Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- APOL Laura y Macaluso Kati (2016), “Using the Author-Out Workshop to Counter Students’ Assumptions and Anxieties about Reading and Writing Poetry”, *The English Journal*, vol. 105, núm. 6, pp. 31-36.
- BAJOUR, Cecilia (2009), *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*, Bogotá, Asolectura.
- BAJOUR, Cecilia (2016), “Poesía, voz y cuerpo”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 72, pp. 22-27.
- BAJOUR, Cecilia (2020), “Cuerpos que irrumpen: poéticas de la sorpresa en la enseñanza de la poesía”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 90, pp. 23-28.
- BIBBÓ, Mónica (2016), “La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 72, pp. 40-43.
- BOMBINI, Gustavo y Carlos Lomas (2016), “La educación poética”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 72, pp. 6-14.

- BRADY, Lorian y Dianne White (2017), "A Wiggle of Worms and a Passion for Poetry: A community collaboration", *Language Arts*, vol. 44, núm. 6, pp. 427-430.
- BRILLANT Rannou, Nathalie (2016a), "Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges: conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie", en Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin y Magali Brunel (coords.), *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes*, Namur, Presses Universitaires de Namur, pp. 87-109.
- BRILLANT Rannou, Nathalie (2016b), "Lire et faire lire la poésie: états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir", en Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin y Magali Brunel (coords.), *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes*, Namur, Presses Universitaires de Namur, pp. 11-26.
- BRUNEL, Magali y Judith Émery-Bruneau (2016), "Réciter, dire, écouter, la performance poétique au secondaire en France et au Québec: écarts et convergences, propositions didactiques", en Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin y Magali Brunel (coords.), *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes*, Namur, Presses Universitaires de Namur, pp. 197-216.
- CABRERA, Lucía y José Manuel Foncubierta (2022), "La lectura de los textos poéticos en la clase de lengua: imaginación, competencia metafórica, digitalización, poesía juvenil y voces olvidadas", *Álabe*, núm. extraordinario 1. DOI: <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.9>
- CALO, Kristine (2011), "Comprehending, Composing, and Celebrating Graphic Poetry", *Reading Teacher*, vol. 64, núm. 5, pp. 351-357. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.6>
- CALVO, Mercedes (2015), *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CASTELEYN, Jordi y Ellen Vandervieren (2018), "Factors Determining Young Adults' Appreciation of Reading Poetry", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2018.18.01.04>
- CAVALLI, Daniela (2011), "La escritura reflexiva para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 4, núm. 3, pp. 24-37. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.420>
- CAVALLI, Daniela (2019), "How Dialogues Facilitate High School Students' Responses to Poetry", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 22, núm. 3, pp. 26-43. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.844>
- CAVALLINI, Lucía (2015), "La poesía en el aula de literatura: los poetas y el canon escolar", *El Toldo de Astier*, vol. 6, núm. 10, pp. 19-27.
- CERTO, Janine (2015), "Preadolescents Writing and Performing Poetry", en Sue Dymoke, Andrew Lambirth y Anthony Wilson (eds.), *Making Poetry Matter*, Londres, Bloomsbury, pp. 105-115.
- COLÁNGELO, Mirta (2015), *De susurros y susurradores*, Córdoba, Argentina, Comunicarte.
- CREELY, Edwin (2019), "'Poetry is Dying': Creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry", *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 42, núm. 2, pp. 116-127.
- CREMIN, Teresa, Marilyn Mottram, Eve Bearne y Prue Goodwin (2008), "Exploring Teachers' Knowledge of Children's Literature", *Cambridge Journal of Education*, vol. 38, núm. 4, pp. 449-464. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640802482363>
- CUSHING, Ian (2018), "'Suddenly, I Am Part of the Poem': Texts as worlds, reader-response and grammar in teaching poetry", *Research Journal of the National Association for the Teaching of English*, vol. 52, núm. 1, pp. 7-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1414398>
- CUSTÓDIO, Pedro Balauš (2019), "Jovens leitores e um soneto português do Séc. XVIII: uma aliança viável? Um ensaio no 2o Ciclo do Ensino Básico", *Journal of Literary Education*, núm. 2, pp. 71-89. DOI: <https://doi.org/10.7203/JLE.2.14995>
- DICKSON, Randi (2002), "Creating Joy: Adolescents writing poetry with young children", *Voices from the Middle*, vol. 10, núm. 2, pp. 38-42.
- DUARTE, Carlos (2022), "Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo", *Álabe*, núm. extraordinario 1. DOI: <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.1>
- DUVAL, Isabelle y Turcotte Michel (2007), "Dynamiser l'enseignement de la poésie contemporaine", *Québec Français*, núm. 147, pp. 62-64.
- ELSTER, Charles (2000), "Entering and Opening the World of a Poem", *Language Arts*, vol. 78, núm. 1, pp. 71-77.
- ÉMERY-Bruneau, Judith (2018a), "Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois", *Pratiques*, núm. 179-180, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.4747>
- ÉMERY-Bruneau, Judith (2018b), "Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois: quelle progression entre les cycles / degrés?", *Trema*, núm. 49, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.4526>
- ÉMERY-Bruneau, Judith y Camille Leclerc (2018), "Expériences poétiques d'étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire québécois", *Language and Literacy*, vol. 20, núm. 2, pp. 20-39. DOI: <https://doi.org/10.20360/langandlit29358>
- EVA-WOOD, Amy (2008), "Does Feeling Come First? How poetry can help readers broaden their understanding of metacognition", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 51, núm. 7,

- pp. 564-576. DOI: <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.7.4>
- FAVRIAUD, Michel, Maryline Vinsonneau y Michel Poletto (2017), *Les Chemins de poésie d'Alep. Poétique et didactique du dire-lire-écrire à l'école primaire*, Limoges, Lambert-Lucas.
- FISHER, Maisha (2005), "From the Coffee House to the School House: The promise and potential of spoken word poetry in school contexts", *English Education*, vol. 37, núm. 2, pp. 115-131.
- FRYE, Elizabeth, Woodrow Trathen y Bob Schlagal (2010), "Extending Acrostic Poetry into Content Learning: A scaffolding framework", *The Reading Teacher*, vol. 63, núm. 7, pp. 591-595. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.63.7.6>
- GILL, Sharon (2007), "The Forgotten Genre of Children's Poetry", *The Reading Teacher*, vol. 60, núm. 7, pp. 622-625. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.2>
- GIOVANELLI, Marcello (2017), "Readers Building Fictional Worlds: Visual representations, poetry and cognition", *Literacy*, vol. 51, núm. 1, pp. 26-35. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12091>
- GUISE, Megan y Noël Friend (2017), "Demystifying Poetry for Middle Grades Students through Collaborative, Multimodal Writing", *Language Arts*, vol. 94, núm. 6, pp. 395-406.
- GUTZMER, Cara y Phillip Wilder (2012), "'Writing so People Can Hear Me': Responsive teaching in a middle school poetry unit", *Voices From the Middle*, vol. 19, núm. 3, pp. 37-44.
- HANNAFORD, Tanya (2015), "Behind the Curtain: A teacher's quest to better understand, write, and model poetry", *English Journal*, vol. 104, núm. 4, pp. 37-42.
- HANRATTY, Brian (2008), "Opening the Windows of Wonder: A critical investigation into the teaching and learning of poetry at key stage four in Northern Ireland", *Irish Educational Studies*, vol. 27, núm. 2, pp. 147-158. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323310802021870>
- HARRIS, Karen (2018), *The Practices of Exemplary Teachers of Poetry in the Secondary English-Language Arts Classroom*, Tesis de Doctorado, Boston, Boston University.
- HAUGH, Eleanor, Sean Murray, Jennifer Elle, Jacqueline Bach, Rachel Basden, Sametra D. Chisolm, Dallas Crow, Victoria J. Easterling, Edward Federenko, Mark Gorey, Tanin Longway, René Matthews y Jack Trammell (2002), "Teacher to Teacher: What is your favorite activity for teaching poetry?", *The English Journal*, vol. 91, núm. 3, pp. 25-31.
- HEARTWELL, Proal (2002), "Masters as Mentors: The role of reading poetry in writing poetry", *Voices from the Middle*, vol. 10, núm. 2, pp. 29-32.
- HENNESSY, Jennifer, Carmel Hinchion y Patricia McNamara (2010), "Poetry and Pedagogy: Exploring the opportunity for epistemological and affective development within the classroom", *Literacy Information and Computer Education Journal*, vol. 1, núm. 3, pp. 178-185. DOI: <https://doi.org/10.20533/LICEJ.2040.2589.2010.0025>
- HUGHES, Janette y Amy John (2009), "From Page to Digital Stage: Creating digital performances of poetry", *Voices from the Middle*, vol. 16, núm. 3, pp. 15-22.
- HUIE, Mary (2006), "Writing Personal Shadow Poems to Understand Universal Themes", *English Journal*, vol. 96, núm. 1, pp. 30-33.
- JONES, Katelyn y Jen Curwood (2020), "Tell the Story, Speak the Truth: Creating a third space through spoken word poetry", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 64, núm. 3, pp. 281-289. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1080>
- KALOGIROU, Tzina, Juan Senís y Xavier Mínguez-López (2019), "Editorial: Poetry in literary education", *Journal of Literary Education*, núm. 2, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.7203/JLE.2.16152>
- KESLER, Ted (2017), "Celebrating Poetic Nonfiction Picture Books in Classrooms", *The Reading Teacher*, vol. 70, núm. 5, pp. 619-628. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1553>
- KOVALCIK, Beth y Janine Certo (2007), "The Poetry Café is Open! Teaching literary devices of sound in poetry writing", *The Reading Teacher*, vol. 61, núm. 1, pp. 89-93. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.61.1.10>
- LALOUX, Cécile (2016), "S'imprégner de la poésie à l'école maternelle", en Jean Pierre Siméon (coord.), *La poésie au quotidien. De la maternelle au cycle 3*, Dijon, CRDP de Montpellier, pp. 29-56.
- LAMAS, Florencia (2016), "Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 10, núm. 4, pp. 32-48. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>
- LAMBIRTH, Aandrew, Sara Smith y Susan Steele (2012), "Poetry is Happening but I don't Exactly Know How: Literacy subject leaders' perceptions of poetry in their primary schools", *Literacy*, vol. 46, núm. 2, pp. 73-80.
- LEATHERS, Jacqueline (2020), "Poetry in a Time of Pandemic", *The Reading Teacher*, vol. 74, núm. 3, p. 339. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1939>
- LINABERGER, Mara (2005), "Poetry Top 10: A fool-proof formula for teaching poetry", *Reading Teacher*, vol. 58, núm. 4, pp. 366-372. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.58.4.6>
- MANNING, Logan (2016), "Rewriting Struggles as Strength: Young adults' reflections on the significance of their high school poetry community", *Research in the Teaching of English*, vol. 50, núm. 3, pp. 288-308.
- MAYER, Jamer (2002), "Student-led Poetry Workshops", *English Journal*, vol. 99, núm. 3, pp. 51-54. DOI: <https://doi.org/10.2307/821512>

- McCLENAGHAN, Douglas (2003), "Writing Poetry ...and Beyond", *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 2, núm. 2, pp. 96-102.
- MIGUEZ, Betsy (2005), "Bring Back the Poetry", *Teacher Librarian*, vol. 32, núm. 4, pp. 26-31.
- MOORE, John (2002), "Practicing Poetry: Teaching to learn and learning to teach", *The English Journal*, vol. 91, núm. 3, pp. 44-50. DOI: <https://doi.org/10.2307/821511>
- MORÓN Olivares, Eva (2016), "¿Maestros y poesía? Reflexiones en torno a la formación poética de los estudiantes de Magisterio", en Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell y José Rovira-Collado (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, Alicante, Universidad de Alicante, pp. 736-740.
- OFSTED (2007), *Poetry in Schools: A survey of practice*, Londres, Ofsted, en: [http://dera.ioe.ac.uk/7075/8/Poetry_in_schools_\(PDF_format\)_Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/7075/8/Poetry_in_schools_(PDF_format)_Redacted.pdf) (consulta: julio de 2022).
- PARDO, Manuela y Felipe Munita (2021), "Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España", *Revista Complutense de Educación*, vol. 32, núm. 2, pp. 195-204. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.68297>
- PESKIN, Joan (2010), "The Development of Poetic Literacy during the School Years", *Discourse Processes*, vol. 47, núm. 2, pp. 77-103. DOI: <https://doi.org/10.1080/01638530902959653>
- PESKIN, Joan, Greg Allen y Rebecca Wells-Jopling (2010), "The Educated Imagination": Applying instructional research to the teaching of symbolic interpretation of poetry", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 53, núm. 6, pp. 498-507. DOI: <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.6.6>
- RIEF, Linda (2002), "Inviting Poetry in", *Voices from the Middle*, vol. 10, núm. 2, pp. 46-47.
- RIGELL, Amanda y Arianna Banack (2019), "Where we're from: Poetry, placemaking, and community identity", *English Journal*, vol. 109, núm. 1, pp. 38-44. DOI: <https://doi.org/10.58680/ej201930272>
- ROTMANN, Amy (2018), "Blind Date Poetry: Introducing poetry to today's high school students", *Journal of Educational Research and Practice*, vol. 8, núm. 1, pp. 31-40. DOI: <https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.02>
- RUDD, Lynn (2012), "Just Slammin! Adolescents' construction of identity through performance poetry", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 55, núm. 8, pp. 682-691. DOI: <https://doi.org/10.1002/JAAL.00083>
- SCIMONE, Anthony (1999), "At Home with Poetry: Constructing poetry anthologies in the high school classroom", *English Journal*, vol. 89, núm. 2, pp. 78-82. DOI: <https://doi.org/10.2307/822143>
- SHANKLIN, Nancy (2009), "Exploring Poetry: How does a middle school teacher begin?", *Voices from the Middle*, vol. 16, núm. 3, pp. 46-47.
- SIGVARDSSON, Anna (2017), "Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings from a systematic literature review", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 66, núm. 5, pp. 584-599. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>
- SIGVARDSSON, Anna (2019), "Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils With Poetic Texts", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 64, núm. 6, pp. 953-966. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>
- SIMECEK, Karen y Viv Ellis (2017), "The Uses of Poetry: Renewing an educational understanding of a language art", *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 51, núm. 1, pp. 98-114. DOI: <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.51.1.0098>
- SMITH, Michael y William Connolly (2005), "The Effects of Interpretive Authority on Classroom Discussions of Poetry: Lessons from one teacher", *Communication Education*, vol. 54, núm. 4, pp. 271-288. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634520500442145>
- SNAPPER, Gary (2015), "Exploring Resistance to Poetry in Advanced English Studies", en Sue Dymoke, Andrew Lambirth y Anthony Wilson (eds.), *Making Poetry Matter*, Londres, Bloomsbury, pp. 31-41.
- STEINEKE, Nancy (2002), "Talking about Poetry: Teaching students how to lead the discussion", *Voices from the Middle*, vol. 10, núm. 2, pp. 8-14.
- STIBBS, Andrew (2000), "Can you (almost) Read a Poem Backwards and View a Painting Upside Down? Restoring aesthetics to poetry teaching", *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 37-47. DOI: <https://doi.org/10.2307/3333575>
- TIMMERMANS, Karen y Angie Johnson (2017), "Introducing and Sustaining Close Reading and Writing Through Poetry", *The Reading Teacher*, vol. 71, núm. 3, pp. 357-362.
- TOUTZIARAKI, Marianna (2019), "The Dialogic Relationship between Literary Texts and Paintings and its Application to Literary Education in High School", *Journal of Literary Education*, núm. 2, pp. 130-152. DOI: <https://doi.org/10.7203/JLE.2.12779>
- XERRI, Daniel (2016), "Poems Look Like a Mathematical Equation: Assessment in poetry education", *International Journal of English Studies*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/1/235261>
- XERRI, Daniel (2018), "Poetry Teaching in Malta: The interplay between teacher's beliefs and practices", en Andrew Goodwyn, Cal Durrant, Louann Reid y Lisa Sherf (eds.),

- International perspectives on the teaching of literature in schools*, Londres, Routledge, pp. 131-144.
- YOUNG, Mary (2016), *High School English Teachers' Experiences with Poetry Pedagogy*, Tesis de Doctorado, Boston, Northeastern University.
- ZALDÍVAR, Raquel (2017), "Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO", *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 29, pp. 259-277. DOI: <https://doi.org/10.5209/DIDA.57142>
- ZALDÍVAR, Raquel (2020), "La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes adolescentes hacia la poesía", *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 14, pp. 75-113. DOI: <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12235>

La educación archivística en la Universidad Nacional Autónoma de México (1956-2022)

ARIEL ANTONIO MORÁN REYES*

En este artículo se presenta una reflexión histórica sobre la evolución de la Archivística como opción profesional en la Universidad Nacional Autónoma de México, así como un análisis sobre su desarrollo como una ciencia de la información. A partir de la investigación documental y registros institucionales, se pauta el desarrollo de la propia licenciatura dentro de la Facultad de Filosofía y Letras hasta los últimos años, con una nueva cultura archivística nacional resultado de la promulgación de la legislación de carácter federal en la materia. Generar una perspectiva amplia sobre sus trayectorias permite: a) establecer si las condiciones institucionales actuales contribuyen al desarrollo profesional de sus egresados a partir de la identidad y autonomía de su campo, o si sólo acentúan la dependencia disciplinaria; b) constatar la pertinencia de su diseño curricular actual y las posibles sendas de profundización para adecuarlo, en función de sus propios avances teóricos.

This article presents a historical reflection on the evolution of the Archivist as a professional option at the National Autonomous University of Mexico (UNAM), as well as an analysis of its development as an information science. From the documentary research and institutional records, it is guided the development of the own bachelor within the Faculty of Philosophy and Letters until the last years, with a new national archival culture resulting from the enactment of federal legislation on the subject. Generating a broad perspective on their careers allows: a) establishing whether current institutional conditions contribute to the professional development of their graduates based on the identity and autonomy of their field, or if they only accentuate disciplinary dependence; b) ascertain the relevance of its current curricular design and possible paths of deepening to adapt it, based on its own theoretical advances.

Palabras clave

Educación superior
Licenciatura
Archivística
Archivonomía
Planes de estudio
Análisis histórico

Keywords

Higher education
Bachelor's degree
Archivistics
Archivonomy
Study plans
Historical analysis

Recepción: 23 de septiembre de 2022 | Aceptación: 13 de abril de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61103>

- * Becario posdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Bibliotecología y Estudios de la Información. Líneas de investigación: ética y valores profesionales; alfabetización digital; archivística. Publicaciones recientes: (2022), "Towards an Ethical Framework about Big Data era: Metaethical, normative ethical and hermeneutical approaches", *Heliyon*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-8; (2021), "The Right to Information to Counteract Epistemic Injustices: Documentary collection M68 of the Mexico's AGN", *Archives and Records: The Journal of the Archives and Records Association*, vol. 42, núm. 2, pp. 167-182. CE: a.moran@comunidad.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9748-9492>

INTRODUCCIÓN¹

Desde los inicios de la archivística como opción profesional en México, su permanencia ha estado pautada por iniciativas provenientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por el posterior soporte institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Archivo General de la Nación (AGN). Su trayecto se puede determinar a partir de la antigua y efímera Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archiveros (1916-1918) hasta su actual presencia en las dos principales instituciones de educación superior en el país: la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), además de otras dos escuelas estatales autónomas, en el marco de una nueva cultura archivística nacional. Huelga acotar que, en esta travesía, se destacan las aportaciones de algunos de los maestros del exilio español.

En sus inicios al interior de la UNAM, su avance disciplinario estuvo determinado por proyectos custodialistas en los que era considerada como una ciencia auxiliar de la Historia. Por otro lado, el desenvolvimiento de su práctica profesional se mantuvo supeditado por una estructura organizacional diseñada desde y para la bibliotecología.

Tras la desaparición de la Licenciatura en Archivología en 1975 —y más tarde de la maestría, en 1979— la UNAM estuvo carente de una formación profesional en el campo archivístico durante 40 años. En 2015 iniciaron los cursos de la Licenciatura en Administración de Archivos y Gestión Documental (AAyGD) en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia (ENES-M), y luego, en 2018, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). En estas cuatro décadas de ausencia en la Universidad, paradójicamente, la archivística atravesó por diversos cambios teórico-disciplinarios, como el abandono paulatino de su orientación funcionalista (deudora del pensamiento positivista) y la adopción de nuevos enfoques, como el crítico, el de los estudios de usuarios o el de la

representación documental, además del desarrollo de teorías postcustodiales —instrumentadas en buena medida por las tecnologías digitales— y del salto epistemológico hacia el denominado pensamiento desclasificador.

Resulta imperioso, por lo tanto, tener una perspectiva amplia de las trayectorias de los estudios archivísticos para comprender no sólo su avance como profesión, sino como disciplina, y para constatar la pertinencia de su diseño curricular actual y las posibles sendas de profundización para adecuarlo, de ser preciso. Esto permitiría establecer si las condiciones institucionales actuales contribuyen al desarrollo profesional de sus egresados a partir de la identidad y autonomía de su campo, o si sólo acentúan la dependencia disciplinaria.

LA CIMENTACIÓN: 1956-1959

En 1954, con Salvador Azuela Rivera recién instituido como director de la FFyL, se concretó la mudanza de esta entidad del edificio de los Mascarones, en la Ribera de San Cosme, a la nueva Ciudad Universitaria, inaugurada ese mismo año al sur de la capital mexicana. Luego de unos meses de aclimatación en el privilegiado espacio del Pedregal de San Ángel, comenzaron a concretarse varios cambios en su vida institucional. A partir de importantes modificaciones en sus planes de estudio, el Consejo Universitario aprobó, el 25 de julio de 1956, la nueva estructura organizativa para esta Facultad, segmentada en colegios, entre los que se encontraba el de Biblioteconomía y Archivonomía.

Muchas de las transformaciones concretadas en este año se venían gestando, incluso, desde antes del cambio de sede. En una referencia puntual, Ofelia Solís Valdespino —investigadora fundadora del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM— precisó que “en la reunión del 13 de diciembre de 1954, el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras; por

¹ El autor agradece al Programa de becas posdoctorales de la UNAM el apoyo para esta investigación.

recomendación del Lic. Salvador Azuela, del Maestro José María Luján y del Maestro [Rafael] García Granados, acordó aprobar la creación del Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía” (Solís, 1980: 11). Varios de los profesores que integraron la primera planta de este Colegio impartían cátedra en la entonces Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, fundada el 20 de julio de 1945. De hecho, por esta misma razón, el claustro profesoral estuvo remunerado no sólo por la Secretaría de Educación Pública (de la cual dependía la Escuela), sino por la UNAM, además del Congreso de la Unión (Cano y Estudillo, 2007).

Algunos de los cambios organizacionales más profundos tardaron en concretarse, por lo que, en sus primeros años, en el Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía sólo se ofrecía una formación a nivel de maestría (en principio únicamente para Biblioteconomía) y

...las materias que constituían los planes de estudios de cada especialidad no fueron organizadas en semestres lectivos, sino en series o grupos de asignaturas con el propósito de que el alumno pudiera cursarlas conforme a sus posibilidades y evitar con ello la gran cantidad de alumnos irregulares (Menéndez, 1994: 181).

Fue hasta 1959 que iniciaron las primeras clases en el nivel de licenciatura aunque, al igual que la maestría, sólo para Biblioteconomía, cuyos programas se diseñaron con mayor celeridad. En el caso de la Licenciatura y la Maestría en Archivonomía, las sesiones definitivas que llevaron a la conformación de su programa se concertaron en aquel año, aunque las discusiones habían comenzado desde 1956. De hecho, desde unos años previos, durante la gestión como director en la FFyL de Julio Jiménez Rueda (quien se desempeñó de 1944 a 1952 como director del AGN) se promovieron algunos cursos de actualización sobre Archivonomía y Biblioteconomía, organizados por don José María Luján Asúnsolo —entonces subdirector de la Biblioteca Nacional.

El encargado de elaborar el proyecto del plan de estudios para la Licenciatura en Biblioteconomía fue el mismo profesor Luján, con algún apoyo del Consejo Técnico de Bibliotecas de la UNAM. Pero, en cuanto al programa en Archivonomía, el proceso de su concreción fue más lento. Finalmente, para su elaboración se conjuntaron dos miembros internos del Colegio —Alicia Perales Ojeda (consejera propietaria a partir de 1957) y el propio Luján (anterior consejero técnico)— más dos participantes externos: Jorge Ignacio Rubio Mañé (director del AGN) y Agustín Millares Carlo (titular del Seminario de Lengua Latina en la FFyL).

En el caso de estos dos participantes externos, Rubio Mañé hizo énfasis en: “la gran necesidad que tenía el Archivo General de la Nación de personal universitario preparado especialmente para enfrentarse a los problemas de la catalogación y la clasificación de los documentos” (Brito-Brito, 1991: 220). Por su parte, algunas de las apreciaciones de Millares Carlo ya habían sido vertidas en una conferencia intitulada “Vida y profesión del bibliotecario y del archivista”, en el marco de una serie de cursos pertenecientes a la Cátedra de Invierno “Vida académica de la Facultad de Filosofía y Letras” (Larroyo, 1958). En ésta, puntualizó la necesidad de trabajar más en los archivos municipales y la relevancia de los protocolos para reconstruir biografías y conformar genealogías, más como una labor de trascendencia nacional y no tanto como simple interés erudito, cuestión que lo llevaría a publicar, cuatro años más tarde, los *Archivos municipales de Latinoamérica: libros de acta y colecciones documentales*.

El Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía, así como algunas otras entidades de la UNAM, se gestaron en medio de un clima de fundación y reformación institucional en la capital mexicana, sobre todo en el ámbito educativo y cultural, impelido por un efecto de modernización nacional. Pero, como bien dijera Daniel Cosío Villegas (2000) acerca de

aquellos años, un nuevo centro o escuela requería no sólo de un programa con buenos maestros, sino también de obras monográficas para el estudio (algunas incluso traducidas) y la generación de investigaciones propias. La conformación del *Anuario de Biblioteconomía y Archivistomía* en 1961 (publicación dirigida por Alicia Perales a través de sus primeras cuatro épocas) zanjó en buena medida este último aspecto. En cuanto a los libros especializados, la UNAM, desde antes de la fundación del Colegio, había apoyado la edición de algunas obras importantes en la materia durante los años cincuenta a través de la Imprenta Universitaria, del Instituto de Historia o del Instituto Bibliográfico Mexicano. Muestra de ello son: *Archivalia mexicana* (1952), de Manuel Carrera Stampa (quien además tradujo al castellano, en 1958, el célebre texto *Archivos modernos: principios y técnicas* de Theodore R. Schellenberg, obra de consulta básica sobre el enfoque estadounidense de la valoración y gestión documental; *Elementos de archivología: manual de divulgación* (1952) de Juan de Dios Pérez Galaz, profesor de la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas y fundador del Archivo General de Yucatán en 1944, además del *Repertorio bibliográfico de los archivos mexicanos y de los europeos y norteamericanos de interés para la historia de México* (1959) de Agustín Millares Carlo.

LOS INICIOS Y LA CONSOLIDACIÓN: 1960-1969

A partir de 1960 dieron comienzo los primeros cursos de la Licenciatura en Archivistomía, bajo la gestión de Francisco Larroyo como director de la Facultad, aunque la aprobación ante el Consejo Universitario llegaría hasta 1963. En su primer plan de estudios, esta licenciatura precisaba que sus estudiantes debían cumplir 36 créditos como requisito (uno menos que Biblioteconomía y dos menos que el resto de las licenciaturas de la Facultad), además de prácticas de laboratorio semanales

y la elaboración de una tesis para la obtención del título. Por su parte, la Maestría en Archivistomía constó de 10 créditos adicionales a los del nivel licenciatura, además de las prácticas y la tesis (Perales, 1961).

Entre los docentes que integraron la primera planta profesoral estuvieron los cuatro encargados de elaborar el plan de estudios (la decana Alicia Perales y los profesores Luján, Rubio Mañé y Millares Carlo), y a ellos se les sumaron: Guadalupe Pérez San Vicente (jefa del Archivo Histórico del Departamento Técnico de Bibliotecas de la UNAM), Esteban Chávez y Chávez (director del Departamento de Educación Audiovisual de la SEP), Gloria Escamilla González (jefa del Departamento de Servicios Técnicos de la Biblioteca Nacional), Juan Almela Meliá (jefe del Laboratorio de Restauración y Conservación de Documentos del Departamento Técnico de Bibliotecas) y María Teresa Chávez Campomanes (directora de la Biblioteca de México de la SEP). La gran mayoría también impartía cursos en la Licenciatura en Biblioteconomía, sobre todo en las materias comunes (como las obligatorias generales y las obligatorias monográficas), pero hubo algunos que se abocaron únicamente a la Licenciatura en Archivistomía. Uno de ellos, Millares Carlo (quien ya había cambiado su adscripción de tiempo completo al Instituto Bibliográfico Mexicano de la Biblioteca Nacional), se hizo cargo de las asignaturas Archivos generales y especiales y Documentología, aunque sólo en su primer ciclo escolar, pues en marzo de 1961 inició un año sabático tras el cual se reincorporó sólo unas semanas para después partir de manera definitiva hacia la Universidad de Zulia, en Venezuela (Blasco, 2010). Quien también se desarrolló sólo en la Licenciatura en Archivistomía fue Ignacio Rubio Mañé, quien antes de ser director del AGN se desempeñó como jefe de su Sección de Catalogación; allí impartió las asignaturas Clasificación y catalogación de documentos, Métodos y técnicas de la investigación de documentos

y Documentos oficiales, además de aquéllas que dejó vacantes Millares Carlo (Solís, 1980). Una más fue Guadalupe Pérez, a cargo de los cursos de Organización y administración de archivos y Paleografía.

Otro de los profesores provenientes del exilio español fue Juan Almela Meliá, quien dejó el Departamento Técnico de Bibliotecas (DTB) en 1965, para fundar el importante Laboratorio de Restauración y Conservación del Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM). El traslado de personal hacia el AHUNAM, proveniente del DTB (que se convertiría en 1967 en la Dirección General de Bibliotecas), fue promovido por su director, Tobías Chávez Lavista.² De hecho, el AHUNAM era el Archivo Histórico del DTB, cuya jefa, Guadalupe Pérez San Vicente, se convirtió en la primera directora luego de que se constituyera como el Archivo Histórico de la Universidad, en 1964.

Por otro lado, el profesor Esteban Chávez y Chávez fue un “pionero de la enseñanza audiovisual en México” (ILCE, 1986: 47). Además de su trayectoria dentro de la SEP, que comenzó en la Oficina de Recursos Auditivos Visuales del IPN, también se desempeñó como Jefe del Departamento de Servicios Académicos de la Dirección General de Enseñanza Preparatoria, creada en 1954, y fungió como director de la Escuela de Comunicación Educativa del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). En el caso de María Teresa Chávez Campomanes —hija del antiguo rector y profesor emérito de la UNAM, Ezequiel A. Chávez Lavista, y sobrina de Tobías Chávez— asumió la dirección de la Biblioteca de México en La Ciudadela, luego del fallecimiento de José Vasconcelos Calderón, y lo hizo hasta el año 1979, tras ser nombrada bibliotecaria emérita de la SEP. Igualmente, se desempeñó como profesora en la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, que tuvo como antecedente a la otrora Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archiveros

(1916-1918), y cuyo director, a la vez que Director General de Bellas Artes, fue Agustín Loera y Chávez, sobrino de los Chávez Lavista.

Mientras la planta docente del Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía se asentaba y se robustecía, se avizoró la posibilidad de depurar los programas de varias asignaturas. Tras algunas reuniones, en 1966 (ya como director de la FFyL Leopoldo Zea Aguilar) se dio comienzo a las deliberaciones para implantar los nuevos planes de estudio, que habrían de iniciar el siguiente año. Las reformas de todos los programas desembocaron en una reconfiguración determinante que llevaría a renombrar a las dos licenciaturas y a las dos maestrías del Colegio (es decir, de Biblioteconomía a Bibliotecología y de Archivonomía a Archivología) y, más adelante, al *Anuario* (que iniciaría así su segunda época). Aunado a este tránsito, otras de las modificaciones fue designar, por primera vez, a un coordinador para cada colegio, que en este caso se trató de Gloria Escamilla González, investigadora del recién creado Instituto de Investigaciones Bibliográficas (Biblioteca Nacional/Hemeroteca Nacional).

La iniciativa para el cambio de nombre fue de Guadalupe Pérez San Vicente, quien propuso ante el Consejo Técnico de la FFyL que la Licenciatura en Archivonomía se renombrara como Licenciatura en Archivología y Documentología (Solís, 1980). Detrás de este cambio se situaba el estatus epistemológico de la disciplina (Tanodi, 2009): el *nómos* tiene que ver más con una razón práctica (con una norma o procedimiento a seguir, con la *téchne*, es decir, un conocimiento más operativo), y el *lógos* con una razón teórica (con el fundamento detrás de una práctica, con un conocimiento más proposicional). Entre otras cosas, se pretendía dar cuenta de la evolución de la archivística como campo interseccional entre las humanidades y las ciencias sociales, y ya no como una mera ciencia auxiliar de la historia al nivel de la genealogía, la heráldica,

² Tobías Chávez también fue profesor del Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía, pero no de la Licenciatura en Archivonomía, como lo refiere De la Cruz Vázquez (2016), sino en Biblioteconomía.

la numismática, la paleografía o la sigilografía (Heredia, 1991), visión muy extendida en aquella época desde un pensamiento custodialista (Uribe, 1966).

En cuanto a la Maestría en Archivología, destaca la presencia de otro exiliado español que, en su momento, trabajó en el Archivo General de Indias en Sevilla, antes de la caída de la Segunda República: José Ignacio Mantecón Navasal. En la UNAM, fue investigador del Instituto Bibliográfico Mexicano, más adelante del Instituto de Investigaciones Bibliográficas (IIB) y a partir de 1963 se incorporó al Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía. En la Maestría en Archivonomía impartió el curso bimestral Catalogación descriptiva de archivos, hasta su desaparición en 1972. Empero, su labor docente en México había comenzado varios años atrás, en 1946, en la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas (Contreras, 1987). De hecho, en esta escuela permaneció hasta 1964, cuando fue distinguido como profesor emérito por parte de la SEP, “misma que en 1966 cambió su denominación por la de Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía” (Gobierno de México, 2018: 21). Mantecón fue compañero de Millares Carlo en muchas labores, tanto en la Biblioteca Nacional como en El Colegio de México, aunque, a diferencia de Millares, él sí permaneció en México, desde su llegada en 1940, hasta sus últimos días.

En 1968 se conformó en la FFyL la División de Estudios Superiores (equivalente a la actual División de Estudios de Posgrado) al frente de Luis Villoro, por lo que las dos maestrías del Colegio de Biblioteconomía y Archivología pasarían a incorporarse a esta división para ser coordinadas, por unos años, desde el nuevo Departamento de Biblioteconomía y Archivología. Es necesario precisar que, a partir de aquellos importantes cambios en los planes de estudio, se abrió la posibilidad de optar por el grado de doctor, tanto en Biblioteconomía como en Archivología. No obstante, “en las modificaciones a los planes de estudios

aprobadas el 12 de enero de 1972 por el Consejo Universitario desaparecen del nivel de doctorado tanto los estudios de Biblioteconomía como Archivología” (Menéndez, 1994: 285-286). Esto significa que, en el periodo de 1966 a 1972, existió la posibilidad de doctorarse tanto en Archivología como en Biblioteconomía.

Aunada a esta situación, se suma el hecho de que el retraso en la aprobación de la Licenciatura y la Maestría en Archivonomía por parte del Consejo Universitario, hasta 1963, se produjo tras una confusión. Tal y como lo refiere Libertad Menéndez, el 7 de abril de 1960 el Consejo Universitario aprobó los acuerdos sobre las adecuaciones en los planes de estudios de la FFyL, pero no se incluyeron los de Archivonomía. Era práctica común en esa época abreviar la denominación del Colegio y hacer referencia a él sólo por el ala de Biblioteconomía:

Dos años más tarde, advirtiendo la omisión señalada, el doctor Francisco Larroyo, en su carácter de director de la Facultad, envió a la presidencia de la Comisión de Trabajo Docente del Consejo Universitario, el siguiente oficio: ... Por una omisión involuntaria, o por haberse trasapelado, no se incluyó en el expediente emitido al H. Consejo Universitario el Plan de Estudios de la carrera de Archivonomía... De fijo, la confusión fue ocasionada por creerse que la carrera de Biblioteconomía era la misma que la de Archivonomía (Menéndez, 1994: 283-284).

Pero, a pesar de este error, hubo al menos dos espacios en los cuales los estudios en Archivología pudieron desarrollarse con algo de soltura. El primero de ellos, el *Anuario*, tanto en su primera época (1961-1965) y segunda (1969-1970), ya nombrado *Anuario de Biblioteconomía y Archivología*, pero sobre todo en la tercera (1971-1979), como *Anuario de Biblioteconomía, Archivología e Informática*, todavía bajo la gestión de Alicia Perales, aun cuando ella se desempeñó como directora general de

Bibliotecas de la UNAM hasta 1972. El interés por la investigación en archivos nacionales y gubernamentales (no sólo históricos) se mantuvo constante en esta publicación, incluso después de que se abrogaron los estudios en Archivología en la Facultad. El segundo espacio de crecimiento para esta disciplina se gestó a partir de la creación, al interior de la FFyL, del Centro de Investigaciones Bibliotecológicas y de Archivología, en 1973.³

LOS AJUSTES

Y LA SUSPENSIÓN: 1970-1979

El proyecto del Centro de Investigaciones en la FFyL tuvo como simiente al Seminario de Investigaciones Bibliotecológicas, que comenzó en 1960, a cargo de Alicia Perales. Muchos de los trabajos que resultaron de este seminario fueron publicados en el *Anuario*. Si bien algunas de las investigaciones que se realizaron en los Seminarios de Investigación de la Licenciatura y la Maestría en Archivonomía también fueron aceptadas para el *Anuario*, no limitaron su visibilidad a éste, ya que también se editaron para otras revistas.

El Centro de Investigaciones Bibliotecológicas y de Archivología se fundó, junto con otros centros al interior de la Facultad, como parte de una estrategia del director Ricardo Guerra Tejada para apoyar el desarrollo de la investigación. Se ha señalado que este Centro “en realidad constituyó más una aspiración que una entidad académica con estructura real” (Morales, 2006: 299), quizás como un apunte crítico hacia el hecho de que, al ser parte de la FFyL, no contaba con personalidad jurídica propia, como sí la tuvo el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB), creado por un acuerdo de la Rectoría de la UNAM unos años más adelante, en 1981. Por ejemplo, el CUIB, como entidad integrante de la Coordinación de Humanidades, pudo contar, de inicio, con una planta formal

de ocho investigadores y seis técnicos académicos (Ríos, 2007); luego de 30 años de vida institucional dio paso, en 2012, a la creación del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI).

Sin embargo, dentro del organigrama de la Facultad, el Centro de Investigaciones Bibliotecológicas y de Archivología cumplía funciones y tareas específicas. Al estar adscrito a la División de Estudios Superiores, se le encomendó coordinar los estudios de maestría y apoyar la formación en la investigación a través de sus seminarios y del *Anuario*. Asimismo, al menos como rúbrica editorial, se publicó bajo el sello de este centro el libro *De la informática*, de Alicia Perales.

Además de lo anterior, un hecho importante fue que en este periodo se presentó la única tesis de la Maestría en Archivología de la que se encontró registro (de 1979), además de otra en el nivel licenciatura, del año 1977. Cabe recordar que la Maestría en Archivología fue suspendida en 1972, para ser restituida en 1975 bajo la denominación Maestría en Archivología (Archivos Históricos). Sobre las tesis y sus titulados, Francisco de la Cruz asienta que el primer estudiante “que presentó su examen profesional para obtener el título de licenciado en Archivonomía fue Enrique Mercado, quien trabajó en la versión paleográfica de uno de los tomos de Cátedras y Claustros de la Antigua Universidad” (De la Cruz, 2016: 38). Es necesario precisar que esta tesis correspondió al programa de la Maestría en Historia (con énfasis en historia de México). Su autor sí fue Enrique Mercado Garduño (esposo de Alicia Perales, y su colaborador durante más de 20 años en el *Anuario*), quien en años anteriores a su titulación llegó a cursar los seminarios de investigación en Archivonomía, pero sin estar inscrito en estos estudios, ya que se podían tomar seminarios optativos de otros colegios. De hecho, producto del seminario Métodos y Técnicas de

³ Este Centro contó con otro exiliado español, que fue Alfonso Ayensa Sánchez de León (hijo del periodista Emilio Ayensa Ferro). Además de la UNAM, en México se desempeñó como jefe del Archivo Técnico en el Banco de México.

la Investigación en Documentos a cargo del profesor Rubio Mañé, elaboró y publicó un artículo en el *Boletín del Archivo General de la Nación* (Mercado Garduño, 1960).

Quizás la confusión estriba en que, en una de las pocas referencias disponibles, Ofelia Solís ofrece algunas estadísticas sobre los ingresos y las inscripciones para la Licenciatura en Archivonomía (1960-1966), aunque sin correlato con algún registro consultable que confirme que el titulado fue Enrique Mercado. De hecho, ella asienta que hubo un solo titulado, en 1964, sin arrojar algún dato de identificación, como el título de la tesis o el nombre del sustentante o del tutor (Solís, 1980). Por su parte, María Estela Islas Pérez, afirma que:

Los intentos de la UNAM para contribuir en la capacitación y profesionalización de archivistas se han llevado a cabo a través de la Facultad de Filosofía y Letras, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM). Entre 1959 y 1977, el Colegio de Archivología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM impartió cursos a nivel licenciatura pero, por falta de aspirantes, cerró sus instalaciones. Tal parece que no hubo titulados ya que, según la relación de tesis presentadas dentro del Colegio, durante ese periodo, ninguna pertenece al área de archivología (Islas, 2003: 151).

En realidad, esto no es así. Hubo una titulación en el nivel licenciatura en 1977, pese a que estos estudios fueron suspendidos de los planes de estudio de la UNAM el 11 de abril de 1975, como consta en el *Informe 1975* de la propia Universidad (UNAM-DGEA, 1976). Su cancelación propició una nueva reorganización en su coordinación, que a partir de ese momento se ostentaría sólo como Colegio de Bibliotecología, nombre con el que permanecería hasta el año 2021, cuando por aprobación del Consejo Técnico retomó su denominación de Colegio de Bibliotecología y Archivología.

Como consta en registros de la propia FFyL, en 1977 se concretaron los trámites de titulación de un egresado de la Licenciatura en Archivología, que fue Rafael Rodríguez Contreras, quien presentó su examen profesional el día 28 de febrero de ese año, con la tesis *Algunos aspectos sobre la catalogación de archivos*. Resultó aprobado con mención honorífica por el jurado, el cual estuvo integrado por Jorge Ignacio Rubio Mañé (su director de tesis), Guadalupe Pérez San Vicente y José Ignacio Mantecón Navasal (UNAM-FFyL, 1977a). Como seguimiento profesional de este egresado se sabe que antes de presentar su examen trabajó en algunos proyectos con su asesor, como en el *Boletín del Archivo General de la Nación*, en el cual fungió como secretario de redacción (como se asienta en los créditos de los fascículos de 1971 a 1972), e incluso con la publicación de un breve artículo (intitulado “La lectura bíblica vetada en Nueva España”), y en la revisión de la obra traducida *Conquista y colonización de Yucatán 1517-1550*, de Robert S. Chamberlain, edición publicada por Porrúa. Años más tarde emprendería los estudios de Maestría en Historia (con especialidad en Historia de México) en la UNAM, bajo la dirección de Roberto Moreno de los Arcos.

Sobre si hubo más titulados, es posible que Rodríguez Contreras haya sido el único, y no sólo porque no se ha localizado alguna otra referencia, sino porque así se establece en el informe general de los ocho años de gestión del director Ricardo Guerra: “hubo un solo titulado en esta licenciatura” (UNAM-FFyL, 1977b: 18). En este documento también consta que, hasta 1970, había 22 alumnos inscritos en la Licenciatura en Archivología.

Según algunos reportes consignados por personal del Instituto de Investigaciones Sociales de esta Universidad, para el año 1972 Ignacio Rubio Mañé, todavía director del AGN (hasta 1977), contaba con el apoyo de 15 personas para la catalogación de fondos históricos. De estos ayudantes, tres eran pasantes en Archivología —Oliverio Ramírez

Ayala, Francisco Vega Fuentes y el propio Rafael Rodríguez Contreras— además de tres licenciados en Archivología —Enrique Benjamín González Ponce, Julio Sergio Rocha Herrera y Alberto López Guerrero— (Ruiz de Chávez, 1972). Más allá de esta referencia, no se tienen datos sobre sus trabajos terminales, cuya sustentación era un requisito para la obtención del grado, según el plan de estudio de 1967. Esto parece indicar que no se cumplieron del todo los objetivos de formar nuevos docentes e investigadores en esta área desde el Centro de Investigaciones Bibliotecológicas y de Archivología (a través del Programa de Formación de Personal Académico que impulsó la FFyL), ya que ninguno de los pasantes ni licenciados mencionados se incorporó más adelante al Colegio de Bibliotecología y Archivología, sobre todo porque la licenciatura se canceló tres años después.

Pese a esto, en el rubro de la investigación hubo al menos una incursión años más adelante, en la cual el centro pudo contribuir como semillero. Este caso fue el de Oliverio Ramírez, autor principal de una obra publicada por la Secretaría de Relaciones Exteriores en 1987: *Archivo de la embajada de México en los Estados Unidos de América, 1822-1978 (correspondencia encuadrada, 1822-1914)*. El interés de Ramírez, y de los otros dos autores, en el Archivo Histórico Diplomático de México, se gestó en 1977, cuando Ignacio Rubio Mañé fue encomendado para crear en Madrid la Misión de Investigaciones Históricas en los Archivos de España; para ello “propuso como colaboradores para este proyecto a los jóvenes Oliverio Ramírez Ayala, Francisco Rodas de Coss y Salvador Victoria Hernández” (Brito-Brito, 1991: 221).

Al desaparecer la Licenciatura en Archivología se decidió instaurar nuevamente los estudios de posgrado el 9 de junio de 1975, bajo la denominación de Maestría en Archivología (Archivos Históricos). Como ya se mencionó, de este programa se tiene consignada la única tesis en esta área que puede ser consultada en el sistema bibliotecario de

la UNAM, cuyo autor fue el abogado Pedro Flores Ávalos, inclinado desde sus estudios profesionales hacia la historia del derecho, en específico, del derecho indiano. Dado que provenía de la Licenciatura en Derecho, ingresó a dicha maestría a través del cumplimiento de prerrequisitos (UNAM-FFyL, 1977b). El título de su trabajo fue *Corpus jurídico-documental de la Nueva España*, el cual se consignó en el catálogo de tesis de la Biblioteca del CUIB (Barquet *et al.*, 1991) y se mantiene, hasta la fecha, microfilmada y con un solo ejemplar impreso (112 fojas) en la Biblioteca Adolfo Rodríguez Gallardo del IIBI.

En su ejercicio profesional, Flores Ávalos se desempeñó, a partir de 1986 y hasta su fallecimiento, como notario público en el estado de Michoacán (Gobierno de Michoacán, 2021). Por otro lado, cabe aclarar que, pese a que en la portada de esta tesis aparece que fue realizada en 1979, en el Centro de Investigaciones Bibliotecológicas y de Archivología de la División de Estudios Superiores de la FFyL, éste había desaparecido desde 1978, y la maestría cancelada en 1979.

Libertad Menéndez considera que sacar de la Facultad a éste y a los demás centros fue contraproducente para su desarrollo institucional, ya que “sin duda, fue coadyuvante significativa de la distancia que hoy se cree que existe entre investigadores y docentes en el ámbito humanístico” (Menéndez, 1994: 195). En el caso de Archivología —a diferencia de otros centros— no hubo una entidad o instituto que sustituyera los espacios de desarrollo de investigación, salvo el Seminario de Investigaciones Archivológicas de la maestría, aunque por muy poco tiempo, pues ésta fue suspendida al año siguiente.

EL AVANCE DISCIPLINARIO, EL REZAGO PROFESIONAL: 1980-1989

Al desaparecer los centros de investigación en la FFyL, de nueva cuenta aparecieron los departamentos de cada área de la División de

Estudios Superiores para hacerse cargo de los respectivos posgrados. La decisión de efectuar la cancelación de los estudios en Archivología por parte del entonces director, Abelardo Villegas Maldonado, y el jefe de la División de Estudios Superiores, José Pascual Buxó, se basó en la baja inscripción de estudiantes en su último año:

Los primeros dos o tres años tuvo una inscripción reducida, pero importante para unos estudios poco conocidos que se inician, pero pronto se dieron cuenta las personas que realizaban dichos estudios que no encontraban apoyo para desempeñar sus trabajos en las instituciones que poseían esa documentación (Perales, 1979: 186).

A pesar de esto, la antigua decana del Colegio de Bibliotecología seguiría insistiendo en la restitución de estos estudios, proyecto que ya no alcanzaría a ver concretado.

En 1981, ante el traslado del AGN de la calle de Tacuba a su actual sede en el Palacio de Lecumberri, se propugnó por la restitución de la licenciatura y la maestría en Archivología, y que fueran la UNAM, junto con el AGN (mediante algún convenio interinstitucional) las entidades que coordinaran estos estudios para poder garantizar su sustentabilidad y apoyo organizacional. El argumento fue que

...a la UNAM corresponde la obligación de organizar, mantener y promover estos estudios, requeridos no sólo para este Archivo, cuyo personal técnico deberá ser numeroso, sino para los archivos municipales y estatales, así como eclesiásticos y privados. En consecuencia, se trata de un requerimiento nacional cuya resolución la tiene que ofrecer la máxima casa de estudios del país (Mercado, 1981: 119).

A pesar de varias negativas, Alicia Perales consideró que los estudios en Archivología aún seguían “teniendo urgente necesidad de que se impartan con el propósito de que

sean profesionales los que al fin reorganicen los archivos históricos y evitar que la improvisación se justifique en acervos tan valiosos” (Perales, 1979: 186).

No obstante, además de la baja inscripción, otro factor que complicó el proyecto de restitución (y que está relacionado con la abrogación de estos estudios) fueron algunas separaciones determinantes entre su cuerpo profesoral. En el caso de la Maestría en Archivología, según el informe general (1970-1978) de la dirección de la Facultad, su planta docente constaba de cinco profesores para ocho seminarios (UNAM-FFyL, 1977b). De estos cinco catedráticos, quizás los tres más importantes se jubilaron o reconfiguraron su puesto dentro de la UNAM a finales de la década de los setenta. Por ejemplo, Mantecón terminó su etapa en el Colegio en 1978, y dos años más tarde en el IIB. Rubio Mañé, por su parte, también concluyó su etapa en el Colegio en 1978 (por su comisión diplomática en España), pero es de destacar que también había dejado el cargo de director del AGN desde 1976, por lo que se perdió el apoyo directo de este importante organismo para los estudios en Archivología. A su regreso al país, cambió su entidad de adscripción de tiempo completo al Instituto de Investigaciones Históricas (IIH). Por su parte, Guadalupe Pérez reclasificó su plaza al IIH en 1976, para jubilarse tres años más tarde. Los tres fueron homenajeados en una misma ceremonia en el Palacio de Minería, en 1978, encabezada por el rector Guillermo Soberón Acevedo.

Luego de la desaparición de la Licenciatura en Archivología, en 1975 —y de la maestría, en 1979— en la FFyL, la UNAM careció de una formación profesional en el campo archivístico durante 40 años. Sin embargo, a pesar de esta ausencia dentro de la universidad, en estas cuatro décadas la archivística atravesó por importantes transformaciones que la alejaron de su etapa tecnicista y custodialista. El enfoque postcustodial propició un viraje en cuanto a la panorámica sobre su objeto de estudio (del *documento* a la *información*), por lo que

los archivistas ya no sólo custodian colecciones documentales “inamovibles”, sino que los esfuerzos institucionales se abocan en procurar y, al mismo tiempo, dar cauce y acceso a los flujos de información:

El Paradigma Custodial, historicista, patrimonialista y tecnicista presenta las siguientes características: sobrevaloración de la custodia, conservación y restauración del soporte como función de la actividad profesional de archivistas... En contrapunto, el paradigma postcustodial, informacional y científico, evidencia rasgos diferentes ajustados a las exigencias de la Era de la Información en que estamos inmersos: valorización de la información como fenómeno humano y social, siendo la materialización en un soporte un epifenómeno (o derivado informacional); la constatación del incesante y natural dinamismo informacional opuesto al “inmovilismo” documental (Da Silva, 2020: 27).

Precisamente, la suspensión de los estudios en Archivología en la UNAM coincidió con el desarrollo y el avance del enfoque postcustodial, pero también con lo que Ibarra Colado (2003: 189) denominó “la segunda generación del análisis interorganizacional”, en la década de los ochenta, asociada fuertemente con la sociedad red y con el fin de la sociedad del trabajo; impulsada, principalmente, por la aparición de las tecnologías de la información en una dinámica postindustrial.

Pero no sólo la archivística, sino que también las demás ciencias de la información atravesaron por cambios importantes en este periodo. De hecho, la bibliotecología y la museología —a diferencia de la archivística— se asentaron y diversificaron al interior de la UNAM, principalmente en el campo de la investigación. En el caso de la museología, en 1980 se creó el Centro de Investigación y Servicios Museológicos (CISM), fundado y dirigido en sus inicios por el museógrafo Rodolfo Rivera González. Esta entidad se mantuvo como

parte del subsistema de Humanidades hasta 1996, con el objetivo de generar investigación básica (museológica) y aplicada (museográfica) acerca de la clasificación y conservación de las colecciones y material museográfico en la UNAM (Sigal y Macedo, 1996).

En el caso de la bibliotecología, si bien en la Facultad ya no existían los centros de investigaciones, lograron permanecer algunas vías para la publicación, como fue el *Anuario de Bibliotecología* en su cuarta época (de 1980 a 1984). En cuanto a obras monográficas, Judith Licea publicó su libro *La extensión universitaria en América Latina: sus leyes y reuniones* (1982) y Alicia Perales, *La cultura biblioinformática septentrional* (1981), ambas, a través del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), antecedente del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), fundado en 2006. En este libro, Perales da cuenta precisamente de las transformaciones en las matrices disciplinarias a las que se enfrentaban las ciencias de la información, especialmente la bibliotecología. Pero se destaca, en ese mismo año, la fundación del CUIB, que se mantendría hasta 2012, para dar paso al IIBI. Este Centro daría inicio al primer fascículo de su revista en 1986, la cual se mantiene hasta hoy con la misma denominación, y en cuyas temáticas se incluye a los estudios archivísticos: *Investigación Bibliotecológica: Bibliotecología, Archivonomía e Información*.

LA DIVERSIFICACIÓN: 1990-2009

Si bien en estos años existieron en el país otras dos escuelas que impartían esta licenciatura, resulta interesante explorar, específicamente, cómo ha asimilado la UNAM los cambios en los postulados disciplinarios, la formación, la autocomprensión y la identidad de los archivistas.

El enfoque crítico dentro de la archivística —identificado de esta manera porque surgió a partir de su postura hacia la tradición funcionalista y tecnicista de la archivonomía—

vinculó fuertemente el papel de los archivos (como instituciones) y los archivistas (como profesionales) bajo una advocación social, ya que tiene como centro de su preocupación la relación entre el archivo y la sociedad, con la intención de denunciar procesos de dominación, es decir, acciones ideológicas subyacentes en prácticas consideradas supuestamente neutrales. En la década de los noventa, al finalizar la guerra civil en Guatemala, los procesos de recuperación y normalización del Archivo Histórico de la Policía Nacional y los Archivos de la Paz, fueron determinantes para los estudios archivísticos en América Latina por su contribución a la justicia transicional: la etapa de cambio sociopolítico en el cual un país puede superar un periodo de conflicto, perdonar y reconstruir su sistema de justicia sobre los hechos del pasado.

El enfoque de los estudios de usuarios en los archivos, por ejemplo, emergió en la década de los setenta a partir de ciertas inconformidades hacia algunas tendencias teóricas que sólo consideraban la acción de los archivos sobre la sociedad, y en las que los individuos eran tomados sólo como seres pasivos, o meros receptáculos de información. Su fundamentación se encuentra en el rescate del papel de los sujetos activos y en el análisis de sus apropiaciones, sus diferentes necesidades y usos. Fue entonces que se desarrollaron estudios que abordaron la posibilidad de un mayor acceso a los fondos y colecciones de archivo, mediante la eliminación de obstáculos, la creación de instrumentos de recuperación de información, un mayor conocimiento de los intereses de los ciudadanos y la consolidación de tipos de usuarios, es decir, las necesidades de información no sólo colectivas (como de instituciones o de grupos sectorizados), sino de individuos. Esta corriente comenzó a tomar fuerza en América Latina en la década de los años ochenta, a partir del apoyo del Programa General de Información de la UNESCO para conformar políticas nacionales de información, con el propósito de que, a partir de

ellas, la ciudadanía tuviera una mayor participación; con base en este programa, los Estados debían adoptar paulatinamente mecanismos de gobernanza tendientes hacia procesos de transparencia y acceso a la información. La idea de este diseño era que, por ejemplo, un Sistema Nacional de Archivos y un Sistema Nacional de Bibliotecas, entre otros (como el Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica), se articularan a través de estas políticas para conformar un gran Sistema Nacional de Información (Cochrane, 1983).

Por otra parte, en la década de los setenta surgió otro enfoque, el de la representación documental, pero fue hasta los años noventa que se comenzó a discutir con formalidad, entre los países hispanohablantes, el tema de la representación del contenido informativo de los documentos, más allá de una clasificación descriptiva; para ello jugó un papel determinante la tipología de los archivos sonoros. Puede decirse que el enfoque de la representación documental se asentó en México relativamente tarde, ya que fue hasta 2008 que se logró concretar la fundación de la Fonoteca Nacional.

Después de la desaparición de la archivística como opción profesional en la UNAM, la única escuela en el país que ofreció estos estudios fue la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA), la cual se reestructuraría en 1988, para “adecuarse a los avances pedagógicos, técnicos y científicos del país, así como a las necesidades reales que en materia de Biblioteconomía y Archivonomía demanda la vida nacional” (Gobierno de México, 1988: 111). Los cambios consistieron en recuperar e incorporar algunas de las asignaturas que se impartían en la tradición historicista de la UNAM, pero, también, algunas relacionadas con la administración pública y con el marco jurídico vigente en México.

A partir del vacío en los estudios en esta área se creó, también en 1992, la Licenciatura en Ciencias de la Información Documental, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México

(UAEM), cuyo plan de estudios se ha estructurado, desde su fundación, a partir de tres grupos principales de asignaturas: Archivística, Bibliotecología y Documentación, además de otros conjuntos de materias optativas de orden humanístico y administrativo. A raíz de esta propuesta, se ha tratado de dilucidar si realmente existen varias ciencias de la información documental (e incluso si alguna tiene primacía sobre las demás) o si existe sólo una gran ciencia de la información documental (a partir de la idea de que las maneja un núcleo central común), pensamiento que ignora sus particularidades y rasgos definitorios, su autonomía, su tradición y su identidad.

En los últimos años, se ha intentado tender un puente de interacción entre las ciencias de la información: la archivística, la bibliotecología, la documentación y la museología. Si bien, una vinculación estrecha entre éstas puede robustecer su diálogo interdisciplinario, ninguna se subsume en la otra, aunque compartan objetivos de estudio y proyecciones sociales afines. No se asumen como disciplinas complementarias, porque esto implicaría que son áreas que adolecen por sí mismas de un desarrollo epistemológico propio, y que se conjuntan para resanar sus respectivas carencias disciplinarias o para hacer una sola (como la propuesta de erigir una sola ciencia de la información documental). En realidad, cada una ha emprendido la travesía hacia su propia autonomía, como campos que poseen una identidad particular de índole teórico-metodológica, aunque con intereses transdisciplinarios compartidos (incluso con una fundamentación social también común).

Pero la consolidación de la licenciatura en la UAEM no dispuso la necesidad de estudios exclusivos y en profundidad sobre archivística. En 2006, la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) introdujo en su oferta la Licenciatura en Archivología. Más adelante, a partir de 2014, esta escuela se reconstituiría como Facultad de Ciencias de la Información,

y la carrera se renombraría como Licenciatura en Gestión Documental y Archivística.

UNA NUEVA CULTURA ARCHIVÍSTICA: 2010-2022

El 23 de enero de 2012 se promulgó la Ley Federal de Archivos, en la que se declaraba que el AGN era el organismo rector de la archivística nacional, lo que incluía a la educación archivística. En este rubro, su labor consistía en: “Fomentar el desarrollo profesional de archivistas a través de convenios de colaboración o concertación con autoridades e instituciones educativas públicas o privadas” (Gobierno de México, 2012: 16). A partir de la publicación de esta ley, el AGN se constituía como organismo descentralizado. Antes de esto, era un organismo desconcentrado que se regía por el Reglamento interior de la Secretaría de Gobernación.

En 2014, como parte del Programa Institucional del AGN para el cuatrienio 2014-2018, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, destacamos algunos aspectos del diagnóstico, entre ellos: 1) la baja oferta de recursos humanos especializados en materia archivística; y 2) la escasa investigación en materia archivística (Gobierno de México, 2014). Sobre el primer aspecto, se reconoció que la capacitación hasta ese momento era inadecuada y que era necesario robustecer los convenios con las escuelas nacionales y estatales, así como diseñar opciones de educación a partir del empleo de plataformas a distancia o virtuales, no sólo para diversificar la oferta a nivel nacional, sino para apuntalar el desarrollo del perfil archivístico para documentos digitales. En cuanto al segundo aspecto, y pese a que se reconoce en el documento en forma manifiesta la presencia de los estudios archivísticos en la ENBA, la UAEM y la UASLP, se precisa su poca incidencia en materia de investigación:

Un aspecto... que se reconoce como estratégico, es el desarrollo de investigación en materia de archivos... es necesario fortalecer la

investigación en materia archivística para dotar a los archivos nacionales de materiales técnicos y teóricos que permitan soportar sus procedimientos, implementar mejoras en sus servicios, garantizar la preservación del patrimonio documental histórico y asegurar la integridad de los documentos electrónicos, por citar algunos temas (Gobierno de México, 2014: 22).

Este último elemento, el de la investigación, no es sólo un aspecto aditivo, sino que es a través de esta actividad que se desarrolla el corpus teórico de una disciplina y que se fortalece su autonomía como campo (además de la educación y el despliegue profesional).

A partir de todo ello se desarrolló una propuesta sobre estos estudios en la UNAM, cuya concreción y servicio habría de coadyuvar en la mitigación de algunas necesidades nacionales en materia informativa. El 5 de diciembre de 2014 fue aprobada por el Consejo Universitario de la UNAM la creación de la Licenciatura en AAYGD, y los cursos para su primera generación comenzaron el 10 de agosto de 2015, en el sistema escolarizado de la naciente ENES-M (fundada el 9 de diciembre de 2011). Para el diseño de sus programas estuvieron involucradas tres entidades académicas asesoras de la Universidad, a saber: el IISUE (entidad que gestiona el AHUNAM), el IIBI y la FFyL. Miembros de estas entidades habían hecho pública su propuesta desde mediados de 2014, en la cual precisaban cinco puntos básicos que, a su juicio, no se cumplían en ese momento con las opciones existentes:

- Administrar estratégicamente los archivos con un enfoque centrado en la calidad.
- Gestionar documentos de archivo para hacer accesible la información a los usuarios.
- Promover ante las áreas de informática las mejoras que contribuyan a hacer más eficiente la transmisión de la información.

- Favorecer las condiciones para el cumplimiento de la Ley Federal de Archivos y la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública.
- Aplicar cualquier normativa nacional e internacional (Flores *et al.*, 2014: 78).

Una vez puesta en marcha, esta licenciatura contó sólo con tres alumnos en su primer ciclo escolar (misma situación para el periodo siguiente), aunque para el ciclo 2019-2020 ya se tenían 29 inscritos, según el informe de actividades de la directora de la ENES-M (Martínez, 2020). La planta de profesores inicial estuvo conformada por: Yaminel Bernal Astorga (profesora de tiempo completo y primera coordinadora), Juan José Calva González (investigador del IIBI), José Mauricio Anaya Rivas (de la Unidad de Documentación Científica de la ENES-M), Myriam Vivas Ornelas (del AHUNAM), Claudia Silvia Llanos Delgado (del Departamento de Historia de la División del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la FFyL), Ignacio Cervantes Herrera (del *Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán*) y David Ruiz Guzmán (del Centro de Idiomas de la ENES-M). Con ellos, se incorporó, para el siguiente periodo escolar, otro profesor de tiempo completo, y su actual coordinador, Ignacio Silva Cruz.

Es importante precisar que, al egresar, tres de los primeros alumnos se incorporaron como docentes a esta licenciatura, con lo que se cumplía con uno de los objetivos que no se había podido alcanzar con las anteriores licenciaturas en Archivonomía y en Archivología. Sin embargo, aunque sí lograron ingresar a la planta docente, únicamente lo hicieron para asignaturas inductivas. La razón es que, en su momento, aún no contaban con el título de licenciatura (aunque sí con el total de créditos cubiertos), por lo que sólo podían impartir clase en los niveles correspondientes para la obtención del grado de técnico en archivística, al cual se puede optar al concluir los primeros

cuatro semestres. Cabe agregar que en la ENBA también existe esta opción técnica, como profesional asociado en archivonomía, que se sitúa en el quinto semestre, en el cual se realiza un proyecto derivado de una estancia profesional.

En consonancia con el Programa Institucional del AGN (2014-2018), los estudios en AAyGD en la ENES-M intentaron enfrentar dos de los puntos más delicados de su diagnóstico: en cuanto a la necesidad de una capacitación a través de plataformas virtuales, en diciembre de 2017 fue aprobada esta misma licenciatura de la Unidad Morelia, pero en su modalidad a distancia, para iniciar en agosto de 2018; sobre el tema de la investigación, la ENES-M es sede del Seminario de Archivística, con diversas actividades en eventos con otras entidades del país; además, la vinculación con la investigación no se ha dado únicamente entre los profesores, sino que se han fomentado foros para los alumnos, como el Encuentro Nacional de Estudiantes de Archivística, cuya iniciativa de creación y primera edición (en 2019) recayó en la ENES-M. En este evento se reunieron estudiantes de la UNAM, provenientes de la sede de Morelia y del Colegio de Bibliotecología de la FFyL, además de otras escuelas como la ENBA, la UAEM, la UASLP y de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (de la Maestría en Conservación de Acervos Documentales).

Pero la Licenciatura en AAyGD no sólo se diversificó en cuanto a modalidades educativas, sino que se amplió a otras sedes, como el campus central de la UNAM. El 25 de enero de 2018 fue firmado un convenio entre la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM y el AGN para que esta licenciatura también se imparta en la FFyL en modalidad presencial (con el mismo plan de estudio que el de la ENES-M), como parte de la estructura de su División de Estudios Profesionales, en donde ya se impartía la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información. Por esta razón, en 2021 la coordinación retomó su nombre de antaño: Colegio de Bibliotecología y Archivología. Las

primeras clases comenzaron el 6 de agosto de 2018, en un espacio destinado *ex professo* dentro del AGN, y algunos otros días en las aulas de la FFyL. Esto se tradujo en que la formación profesional de los estudiantes se ha visto consolidada, por un lado, con la vanguardia de los lineamientos archivísticos del país y, por el otro, con sólidos estudios sobre pensamiento humanístico.

Su claustro profesoral fundacional estuvo conformado por: Brenda Cabral Vargas (coordinadora del Colegio e investigadora del IIBI), Joel Antonio Blanco Rivera (de la Universidad de Puerto Rico), Roberto González Moreno (Jefe del Archivo de la FFyL), Ariel Antonio Morán Reyes (de la División de Estudios de Posgrado de la FFyL), Nadia Berenice Robledo Cadena (del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales), Óscar Eduardo García Hernández (de la empresa Sistemas Profesionales en Administración de Archivos), Esteban Landa Rodríguez (del Centro Nacional de Control de Energía) y Martín Vera Cabañas (del Centro de Documentación del Grupo de Información en Reproducción Elegida).

El inicio de estos estudios en la FFyL no se gestó sólo por el efecto impelido por su consolidación en la ENES-M; en realidad, el comienzo de la Licenciatura en AAyGD en la Ciudad de México surgió, en su dimensión inmediata, por las necesidades del AGN de contar con profesionistas en el área, pero sobre todo por varios hitos producto de la nueva cultura archivística nacional. Desde algunos años atrás se había revitalizado el interés de la investigación en torno a la Archivística (sobre todo metateórica), pero ya no sobre su práctica al servicio de la historia; en este caso, la archivística se convirtió en el objeto de estudio: la archivística como ciencia, como profesión, sus postulados teóricos.

El año 2018, fecha en que comienza la Licenciatura en AAyGD en la Ciudad de México, fue en realidad uno de los más importantes para la archivística nacional. El 15 de junio

se promulgó la Ley General de Archivos (que sustituyó a la Ley Federal de Archivos); el 10 de octubre se firmó la declaratoria de apertura en el AGN de algunos fondos (como el M68) indebidamente clasificados bajo resguardo, mismo día en el que se inauguró el edificio que habría de albergar a esta licenciatura en el antiguo Hospital de la Penitenciaría de Lecumberri. En materia de educación archivística, ese mismo año se incorporó la ENBA a la estructura orgánica del IPN (en la rama de Ciencias Sociales y Administrativas), luego de la disputa que se libró durante algunos meses por el predio que ocupaba la escuela (Sánchez Jiménez, 2017a; 2017b). Con la mediación de la SEP, de la cual ambas instituciones dependían, se llegó a un acuerdo para concretar la anexión, el cual fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* (Gobierno de México, 2018).

Semanas más tarde, en el marco de la apertura de los archivos del otrora CISEN (el Centro de Investigación y Seguridad Nacional, reemplazado en 2019 como órgano desconcentrado por el Centro Nacional de Inteligencia), el presidente Andrés Manuel López Obrador señaló: “Necesitamos convocar a becarios que quieran aprender el manejo de archivos porque se requiere de personal; no hay el personal suficiente, entonces, queremos que vayan jóvenes que están estudiando para este propósito y que vayan a capacitarse” (Ramírez, 2019: 5). Esto bosqueja la responsabilidad social y el compromiso que se espera de los archivistas, como agentes coadyuvantes en la defensa y procuración de los derechos humanos, sobre todo el derecho a la información, y ejecución de procesos democráticos.

CONCLUSIONES

La desaparición de los estudios en archivística en los años setenta se debió a una mezcla de factores administrativos y disciplinarios. Por un lado, el retiro de sus principales figuras en la docencia, quienes además aportaban soporte institucional, lo cual apunta que, desde

un inicio, la permanencia de estos estudios se recargó en la presencia de estos profesores. En el caso de Rubio Mañé, su retiro del Colegio de Bibliotecología casi coincide con su salida de la dirección del AGN, por lo que se perdió un vínculo importante para realizar prácticas de laboratorio e investigación derivadas de sus seminarios. Cabe recordar que uno de los motivos para la suspensión de la licenciatura y la maestría fue, además de la baja inscripción, el poco apoyo de algunos organismos para que los alumnos realizaran estancias.

Aunado a esta omisión y debilidad institucional, durante casi 20 años, la archivística en la UNAM poco hizo para propiciar su propio desarrollo teórico, en pos de su autonomía como campo; en realidad, parece que se acentuó su dependencia hacia disciplinas como la historia (en cuanto a su ejercicio) o la bibliotecología (sobre su estructura institucional). Sin embargo, en las últimas décadas, la archivística ha marcado su propia proyección: sus postulados han redirigido su fundamentación social hacia procesos democráticos guiados por el derecho a la información y la justicia restaurativa.

Tener una perspectiva sobre estas trayectorias es de suma importancia para comprender no sólo su avance como profesión, sino como disciplina. Para constatar la pertinencia de su diseño curricular actual y las posibles sendas de profundización para adecuarlo (por parte del próximo comité evaluador), es necesario indagar en la evolución teórica y la necesidad social archivística, sobre todo en ese hiato de suspensión que se dio en la UNAM. Además, una cuestión importante es que las dos sedes comparten el plan de estudio, el cual se diseñó en función “del modelo educativo y la estructura de la Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia de la UNAM” (Flores *et al.*, 2014: 80). Es sustancial que la FFyL diseñe su propio plan (porque al adoptar el de la ENES-M se atrajeron algunos aspectos inusitados, como el grado de técnico en archivística), y que la modalidad a distancia en la Unidad Morelia también lo emprenda, con el fin de apuntalar

el perfil de un archivista digital. El actual plan de estudio no sólo debe reformarse para evitar una nueva situación de dependencia historicista o institucional, sino para actualizar algunos procesos propiamente archivísticos.

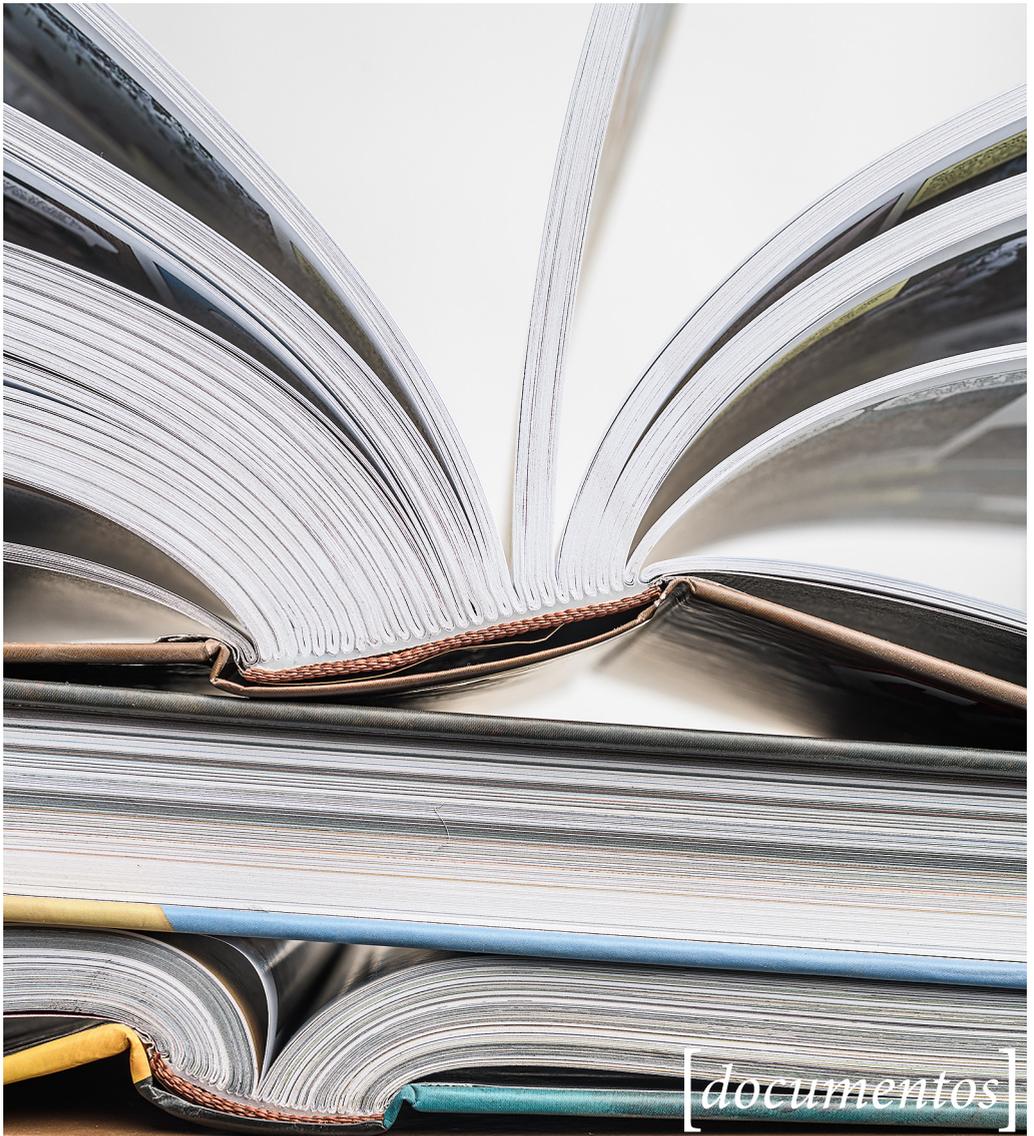
Las condiciones actuales, permeadas por la nueva cultura archivística nacional, parecen ser propicias para apuntar al desarrollo profesional de sus egresados a partir del énfasis en la identidad y autonomía de su campo.

REFERENCIAS

- BARQUET Téllez, Concepción, María Candelaria Mendoza Galloso, Anatolio Vázquez García, Manuel Ávila Uriza y Felipe Zamora Cruz (1991), *Catálogo de tesis*, México, UNAM-CUIB.
- BLASCO Gil, Yolanda (2010), "Millares Carlo en el exilio", *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 20, pp. 161-179.
- BRITO-Brito, Erasto (1991), "A la memoria del maestro Jorge Ignacio Rubio Mañé (1904-1988)", *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, núm. 5, pp. 217-267.
- CANO Andaluz, Aurora y Joel Estudillo García (2007), "Juan Bautista Iguíniz y la historia de la profesión bibliotecaria en México (1915-1971)", *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, vol. 12, núms. 1-2, pp. 153-197.
- CARRERA Stampa, Manuel (1952), *Archivalia mexicana*, México, UNAM-IH.
- COCHRANE, Pauline Atherton (1983), *Manual para sistemas y servicios de información*, Montevideo, UNESCO.
- CONTRERAS García, Irma (1987), "Semblanza del doctor José Ignacio Mantecón Navasal", *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, núm. 1, pp. 13-16.
- COSÍO Villegas, Daniel (2000), *Un tramo de mi vida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DA SILVA, Armando Malheiro (2020), "La importancia de los paradigmas en la construcción del campo de la ciencia de la información", en Miguel Ángel Rendón Rojas (coord.), *Hacia una escuela de pensamiento iberoamericana de la ciencia de la información documental*, México, UNAM-IIBI, pp. 15-35.
- DE LA CRUZ Vázquez, Francisco (2016), "Sus fundadores (1964-1981)", en Gloria Celia Carreño Alvarado, Georgina Flores Padilla, Ilihutsy Monroy Casillas, Gustavo Villanueva Bazán (coords.), *El Archivo Histórico de la UNAM: cincuenta años de aportaciones y vinculación con la sociedad*, México, UNAM-IISUE, pp. 29-42.
- FLORES Padilla, Georgina, Celia Ramírez López, Felipe Ramírez Peña, César Augusto Ramírez Velázquez y Sandra Peña Haro (2014), "La administración de archivos: una propuesta de profesionalización", *Legajos. Boletín del Archivo General de la Nación*, año 1, núm. 2, pp. 67-90.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1988, 14 de diciembre), "Acuerdo número 149, por el que se establece la reordenación de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivistomía y se aprueban los planes de estudio de las Licenciaturas en Biblioteconomía y Archivistomía", *Diario Oficial de la Federación*, tomo 423, núm. 9, pp. 111-115.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018, 22 de febrero), "Acuerdo número 06/02/18 por el que se transfiere la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivistomía a la estructura orgánico-funcional del Instituto Politécnico Nacional", *Diario Oficial de la Federación*, tomo 753, núm. 17, segunda sección, pp. 20-23.
- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación (Segob) (2012, 23 de enero), "Decreto por el que se expide la Ley Federal de Archivos", *Diario Oficial de la Federación*, tomo 700, núm. 18, primera sección, pp. 2-17.
- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación (Segob) (2014, 29 de mayo), "Acuerdo por el que se aprueba el Programa Institucional del Archivo General de la Nación 2014-2018", *Diario Oficial de la Federación*, tomo 728, núm. 22, primera sección, pp. 13-31.
- Gobierno de Michoacán-Secretaría de Gobierno (2021, 22 de enero), "Acuerdo mediante el cual se declara el Cese del Notario Público número 80 ochenta en el estado, Licenciado Pedro Flores Ávalos, con ejercicio y residencia en el Distrito Judicial de Sahuayo, Michoacán", *Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo*, tomo 176, núm. 92, quinta sección, pp. 1-2.
- HEREDIA Herrera, Antonia (1991), *Archivistica general: teoría y práctica*, Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla.
- IBARRA Colado, Eduardo (2003), *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México, UNAM-FCPyS/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) (1986, mayo-julio), "Homenaje en memoria del profesor Esteban Chávez Chávez", *Tecnología y Comunicación Educativas*, núm. 3, pp. 47-49.
- ISLAS Pérez, María Estela (2003), *La archivística en México*, México, Red Nacional de Archivos de Instituciones de Educación Superior/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- LARROYO, Francisco (1958), *Vida y profesión del pedagogo: a propósito de la reforma de los estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, México, UNAM-FFyL.
- MARTÍNEZ Ruiz, Diana Tamara (2020), *Informe de actividades, 2016-2020*, México, UNAM-ENES Morelia, en: <https://cronos.enesmorelia.unam.mx/descargas/Informe-2020-ENES-web.pdf> (consulta: septiembre de 2022).
- MENÉNDEZ, Libertad (1994), *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: planes de estudios, títulos y grados, 1910-1994*, vol. 1, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- MERCADO Garduño, Enrique (1960), "Algunas noticias para la biografía del primer presidente de la República Mexicana, general don Guadalupe Victoria", *Boletín del Archivo General de la Nación*, tomo 1, núm. 3, pp. 411-457.
- MERCADO Garduño, Enrique (1981), "Apuntes para un estudio del Sistema Nacional de Archivos de México", *Anuario de Bibliotecología*, año 2, pp. 111-148.
- MORALES Campos, Estela (2006), *Forjadores e impulsores de la bibliotecología latinoamericana*, México, UNAM-CUIB.
- ORTIZ, Ricardo y Francisco Nieto (2019, 28 de febrero), "Archivos del CISEN, públicos", *El Heraldo de México*, sección País, año 2, núm. 661, p. 7.
- PÉREZ Galaz, Juan de Dios (1952), *Elementos de archivología: manual de divulgación*, México, UNAM-IU.
- PERALES Ojeda, Alicia (1961), "Biblioteconomía y archivonomía en la Universidad Nacional", en *Anuario de Biblioteconomía y Archivonomía*, año 1, pp. 11-19.
- PERALES Ojeda, Alicia (1979), "Suspensión de los estudios de la Maestría en Archivología", *Anuario de Bibliotecología, Archivología e Informática*, año 8, pp. 186-198.
- RAMÍREZ Castro, Kevin (2019, 28 de febrero), "¿Ya no más secretos! López Obrador hará públicos expedientes políticos del CISEN", *Unomásuno*, sección Política, año 41, núm. 14905, p. 5.
- RÍOS Ortega, Jaime (comp.) (2007), *Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas: cronología 1981-2006*, México, UNAM-CUIB.
- RUIZ de Chávez Paniagua, Leticia (1972), *Directorio de investigadores en ciencias sociales en la Ciudad de México*, México, UNAM-IIS.
- SÁNCHEZ Jiménez, Arturo (2017a, 4 de febrero), "Se anexa al IPN Escuela de Biblioteconomía", *La Jornada*, año 33, núm. 11680, p. 31.
- SÁNCHEZ Jiménez, Arturo (2017b, 12 de abril), "Concluye la incorporación de la Escuela de Biblioteconomía al IPN", *La Jornada*, año 33, núm. 11747, p. 32.
- SHELLENBERG, Theodore R. (1958), *Archivos modernos: principios y técnicas*, La Habana, Archivo Nacional de la República de Cuba.
- SIGAL y Moiseev, Silvia y Elia Guadalupe Macedo de la Concha (1996), *Centro de Investigación y Servicios Museológicos: génesis y trayectoria, 1980-1996*, México, UNAM-CISM.
- SOLÍS Valdespino, Ofelia (1980), *El Colegio de Bibliotecología y Archivología (1956-1980)*, Tesis de Licenciatura en Bibliotecología, México, UNAM.
- TANODI, Aurelio (2009), *Manual de archivología hispanoamericana*, Córdoba (Argentina), Brujas.
- UNAM-Dirección General de Estudios Administrativos (1976), *Informe 1975*, México, UNAM-DGEA.
- UNAM-Facultad de Filosofía y Letras (1977a, marzo-abril), "Exámenes profesionales enero/abril", *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, año 3, núm. 2, pp. 45-46.
- UNAM-Facultad de Filosofía y Letras (1977b, noviembre-diciembre), "Informe de la administración de su director el Dr. Ricardo Guerra", *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras (Suplemento)*, año 3, núm. 6, pp. 3-31.
- URIBE Ortiz, Susana (1966), "Ciencias auxiliares de la historia", *Historia Mexicana*, vol. 15, núm. 4, fasc. 60, pp. 683-782.

D O C U M E N T O S



PISA 2022. Notas por país: México*

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) evalúa los conocimientos y habilidades de estudiantes de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias. Las evaluaciones exploran qué tan adecuadamente los estudiantes pueden resolver problemas complejos, pensar críticamente y comunicarse de manera efectiva. Esto da una idea de qué tan bien los sistemas educativos están preparando a los estudiantes para los desafíos de la vida real y el éxito futuro. México participó por primera vez en PISA en el año 2000. Al comparar los resultados a nivel internacional, los responsables de la política educativa y el colectivo docente de México pueden aprender de las mejores prácticas y políticas educativas de otros países.

¿CÓMO LES FUE EN LA EVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES DE 15 AÑOS DE MÉXICO?

Tendencias del desempeño en matemáticas, lectura y ciencias

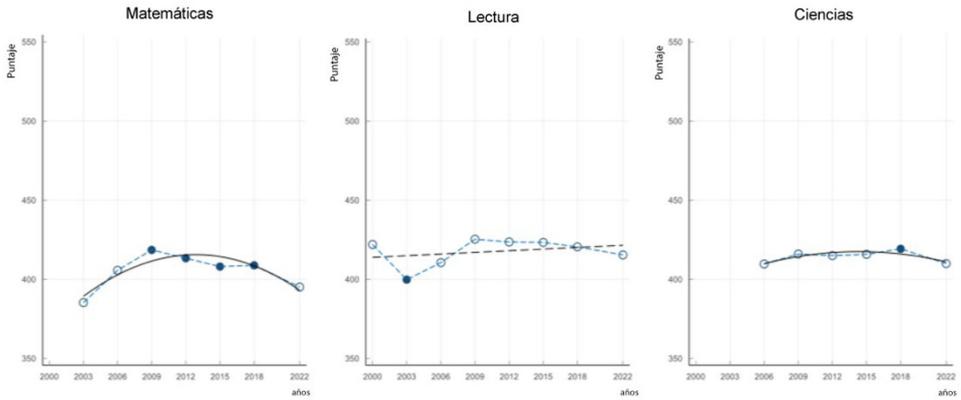
- Los resultados promedio de 2022 fueron inferiores en comparación con las evaluaciones anteriores de 2018 en matemáticas y ciencias, y aproximadamente los mismos que en 2018 en lectura.

- En matemáticas, la reciente caída (2018-2022) revirtió la mayoría de los avances observados durante el periodo 2003-2009, y las puntuaciones promedio regresaron a las observadas en 2003 o 2006. En lectura y ciencias sólo se observaron fluctuaciones pequeñas y en su mayoría no significativas, en torno al promedio histórico. Los resultados más recientes de PISA no difieren significativamente de los observados hace diez años, en 2012.
- Durante el periodo más reciente (2018 a 2022), la brecha entre los estudiantes con puntuaciones más altas (10 por ciento con las puntuaciones más altas) y los estudiantes con las puntuaciones más bajas (10 por ciento con las puntuaciones más bajas) se redujo en matemáticas, mientras que no cambió significativamente en lectura y ciencia. En matemáticas, casi todos los estudiantes disminuyeron su puntaje, pero los de alto desempeño disminuyeron más de lo que lo hicieron los de bajo rendimiento.
- En comparación con 2012, la proporción de estudiantes que obtuvieron puntuaciones por debajo de un nivel de competencia básico (nivel 2) aumentó

* En diciembre de 2023 se dieron a conocer los resultados de la prueba PISA 2022 realizada en 73 países y con un total de 81 participantes. Los resultados muestran los impactos de la pandemia en los sistemas educativos a nivel mundial, pero también abren la posibilidad de análisis sobre la pertinencia de realizar esta prueba en los distintos países. Hasta el momento, el informe general se ha publicado únicamente en inglés y alemán, no obstante, por la importancia de estos datos, a continuación reproducimos dos extractos publicados por la propia OCDE: la nota por país para el caso de México, la cual puede consultarse en: https://www.oecd.org/pisa/publications/Country-note_MEX_Spanish.pdf (las notas para cada país pueden consultarse en: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/>) y la comparación del desempeño por países y economías, el cual se puede consultar en: https://www.oecd.org/pisa/OECD_2022_PISA_Results_Comparing%20countries%E2%80%99%20and%20economies%E2%80%99%20performance%20in%20mathematics.pdf. Todos estos datos están disponibles en la página de la OCDE: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>

Nota del original: esta nota fue escrita por Francesco Avvisati y Rodolfo Ilizaliturri, de la Dirección de Educación y Competencias. Esta traducción no fue elaborada por la OCDE y no debe considerarse una traducción oficial de la OCDE. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto en idioma original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, sólo se considerará válido el texto de la obra original. Se puede consultar en: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/mexico-519eaf88/>

Figura 1. Tendencias del desempeño en matemáticas, lectura y ciencias



Nota: los puntos blancos indican estimaciones del desempeño promedio que no muestran diferencias estadísticamente significativas superiores/inferiores en comparación con las estimaciones de PISA 2022. Las líneas negras indican la tendencia que mejor se ajusta.

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2022, Tablas I.B1.5.4, I.B1.5.5 y I.B1.5.6.

11 puntos porcentuales en matemáticas; cinco puntos porcentuales en lectura; y no cambió significativamente en ciencias.

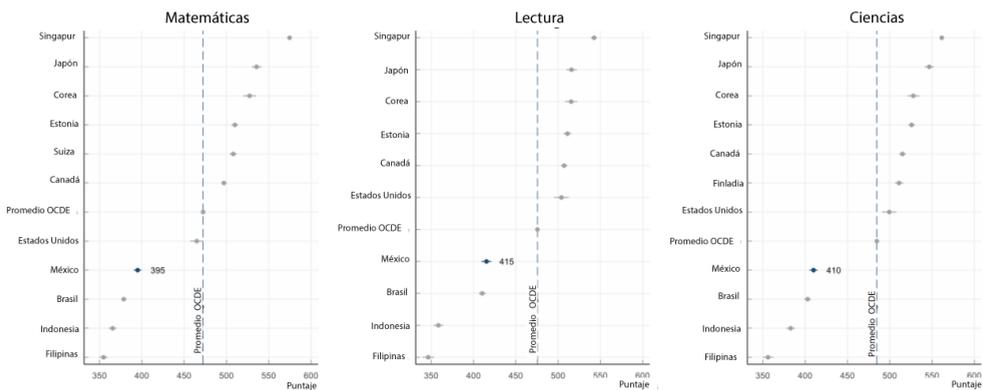
¿Cómo se compara México?

- Los estudiantes de México obtuvieron puntuaciones inferiores al promedio

de la OCDE en matemáticas, lectura y ciencias.

- Una proporción menor de estudiantes de México, en comparación con el promedio de los países de la OCDE, fueron estudiantes destacados (nivel 5 o 6) en al menos un área. Al mismo tiempo, una proporción menor de estudiantes

Figura 2. Rendimiento promedio en matemáticas, lectura y ciencias en PISA 2022 (México, promedio de la OCDE y países seleccionados con los que se compara)



Nota: los países que se comparan incluyen los seis con mayor rendimiento en PISA en cada área y los cinco con la mayor población de estudiantes de 15 años. Las líneas horizontales que se extienden más allá de los marcadores representan una medida de incertidumbre asociada con las estimaciones promedio (el intervalo de confianza de 95 por ciento).

Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2022, Tablas I.B1.2.1, I.B1.2.2 y I.B1.2.3.

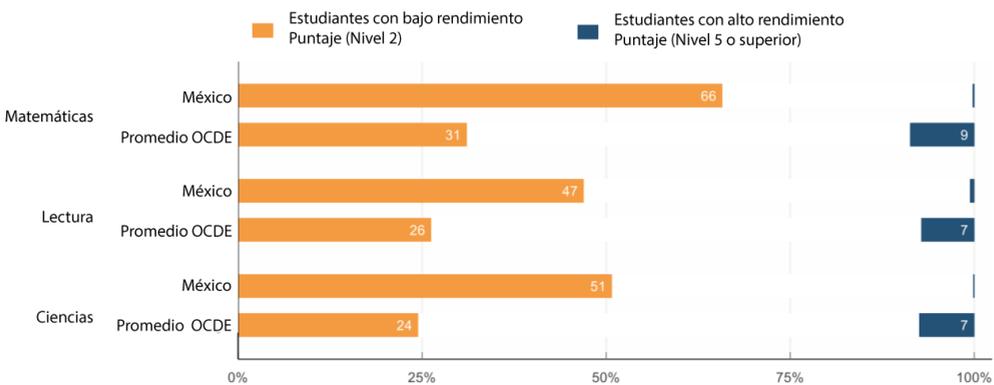
en comparación con los países de la OCDE alcanzó un nivel mínimo de competencia (nivel 2 o superior) en las tres áreas.

Lo que los estudiantes saben y pueden hacer en matemáticas

- En México, 34 por ciento de los estudiantes alcanzó al menos el nivel 2 de competencia en matemáticas, significativamente menos que el promedio de los países de la OCDE (promedio de la OCDE: 69 por ciento). Como mínimo, estos estudiantes pueden interpretar y reconocer, sin instrucciones directas, cómo se puede representar matemáticamente una situación simple (por ejemplo, comparar la distancia total a través de dos rutas alternas o convertir precios a una moneda diferente). Más de 85 por ciento de los estudiantes de Singapur, Macao (China), Japón, Hong Kong (China)*, Taipéi Chino y Estonia (en orden descendente de ese

- porcentaje) obtuvieron puntajes correspondientes a este nivel o superior.
- Casi ningún estudiante en México destacó en matemáticas, lo que significa que no alcanzaron el nivel 5 o 6 en la evaluación de matemáticas PISA (promedio de la OCDE: 9 por ciento). Seis países y economías asiáticas tuvieron la mayor proporción de estudiantes que lo lograron: Singapur (41 por ciento), Taipéi Chino (32 por ciento), Macao (China) (29 por ciento), Hong Kong (China)* (27 por ciento), Japón (23 por ciento) y Corea del Sur (23 por ciento). En estos niveles, los estudiantes pueden modelar situaciones complejas matemáticamente y pueden seleccionar, comparar y evaluar estrategias apropiadas para resolver problemas relacionados con estas situaciones. Sólo 16 de los 81 países y economías que participaron en PISA 2022 lograron que más de 10 por ciento de los estudiantes alcanzaran el nivel 5 o 6 de competencia.

Figura 3. Estudiantes con alto desempeño y estudiantes con bajo desempeño en matemáticas, lectura y ciencias



Nota: los números dentro de las figuras corresponden a porcentajes.

Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2022, Tabla I.B1.3.1, I.B1.3.2 y I.B1.3.3.

Lo que los estudiantes saben y pueden hacer en lectura

- Alrededor de 53 por ciento de los estudiantes de México alcanzó el nivel 2 o superior en lectura (promedio de la OCDE: 74 por ciento). Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información con base en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar acerca del propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan. La proporción de estudiantes de 15 años que alcanzaron niveles mínimos de competencia en lectura (nivel 2 o superior) varió de 89 por ciento en Singapur a 8 por ciento en Camboya.
- En México, 1 por ciento de los estudiantes obtuvo una puntuación en nivel 5 o superior en lectura (promedio de la OCDE: 7 por ciento). Estos estudiantes pueden comprender textos extensos, manejar conceptos abstractos o contrarios a la intuición y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en ideas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información.

Lo que los estudiantes saben y pueden hacer en ciencias

- Alrededor de 49 por ciento de los estudiantes de México alcanzaron el nivel 2 o superior en ciencias (promedio de la OCDE: 76 por ciento). Como mínimo, estos estudiantes pueden reconocer la

explicación correcta de fenómenos científicos familiares y pueden utilizar ese conocimiento para identificar, en casos simples, si una conclusión es válida con base en los datos proporcionados.

- En México casi no hubo estudiantes con desempeño destacado en ciencias, lo que significa que pocos se ubicaron en el nivel 5 o 6 (promedio de la OCDE: 7 por ciento). Estos estudiantes pueden aplicar de forma creativa y autónoma sus conocimientos sobre ciencias a una amplia variedad de situaciones, incluyendo las no familiares.

Una edición especial de PISA

Esta evaluación de PISA originalmente debía realizarse en 2021, pero se retrasó un año debido a la pandemia de COVID-19. Las circunstancias excepcionales a lo largo de este período, incluidos los confinamientos y el cierre de escuelas en muchos países, provocaron dificultades ocasionales a la hora de recopilar algunos datos. Si bien la gran mayoría de países y economías cumplieron con los estándares técnicos de PISA, un pequeño número no lo hizo. Un país o economía en esta nota con un asterisco (*) junto a su nombre significa que se requiere precaución al interpretar las estimaciones porque no alcanzaron uno o más estándares de muestreo de PISA. Se puede encontrar más información en la Guía del lector y en los Anexos A2 y A4 del informe principal.

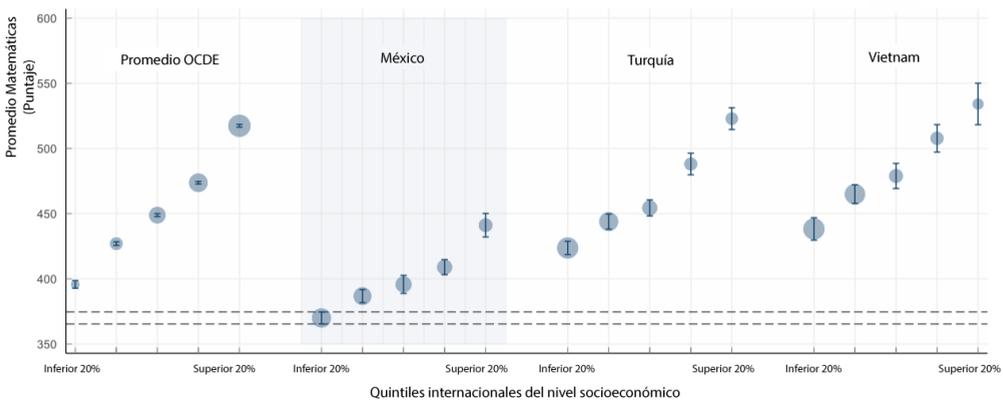
En México, todos los datos cumplieron con los estándares de calidad establecidos por PISA y se consideraron aptos para ser publicados.

BRECHAS DEL DESEMPEÑO EN MÉXICO

Divisiones socioeconómicas

- El índice PISA de estatus económico, social y cultural se calcula de tal manera que todos los estudiantes que realizan la evaluación PISA, independientemente del país donde vivan, puedan ubicarse en la misma escala socioeconómica. Esto significa que es posible utilizar este índice para comparar el desempeño de estudiantes con antecedentes socioeconómicos similares en diferentes países. En México, 27 por ciento de los estudiantes se encontraba en el quintil internacional inferior de la escala socioeconómica, lo que significa que estaba entre los estudiantes más desfavorecidos que participaron en la evaluación PISA en 2022. Su puntuación promedio en matemáticas fue de 370 puntos. En Turquía y Vietnam, los estudiantes de nivel socioeconómico similar tienden a obtener puntuaciones significativamente más altas.
- El índice PISA de estatus económico, social y cultural también se puede utilizar para ordenar a los estudiantes de los más desfavorecidos a los más favorecidos dentro de cada país y economía, y para crear cuatro grupos de estudiantes de igual tamaño (cada uno de los cuales comprende 25 por ciento de la población de estudiantes de 15 años en cada país/economía). En México, los estudiantes con ventajas socioeconómicas (el 25 por ciento superior en términos de estatus socioeconómico) superaron a los estudiantes desfavorecidos (el 25 por ciento inferior) por 58 puntos en matemáticas. Esto es menor que la diferencia promedio entre los dos grupos (93 puntos) en los países de la OCDE.
- Entre 2012 y 2022, la brecha de desempeño en matemáticas relacionada con el estatus socioeconómico se mantuvo

Figura 4. Desempeño promedio en matemáticas, por quintil internacional del estatus socioeconómico



Nota: el tamaño de los marcadores es proporcional a la parte de la población estudiantil dentro de cada quintil de estatus socioeconómico (determinado por el índice de estatus económico, social y cultural, ESCS, de PISA). Los quintiles se definen, a nivel internacional, para incluir al 20 por ciento de los participantes de PISA en cada quintil. Por lo tanto, dentro de cada muestra nacional, la proporción puede diferir del 20 por ciento.

Las barras verticales que se extienden más allá de los marcadores representan una medida de incertidumbre asociada con cada estimación (el intervalo de confianza del 95 por ciento). Las líneas discontinuas horizontales representan la incertidumbre asociada con el puntaje promedio del grupo más grande de estudiantes (según lo definido por quintiles internacionales) dentro de México.

Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2022, Tabla I.B1;4.6, y I.B1 4.8

estable en México, así como en promedio en todos los países de la OCDE.

- El estatus socioeconómico fue un predictor del rendimiento en matemáticas en todos los países y economías participantes en PISA. Representó el 10 por ciento de la variación en el rendimiento en matemáticas en PISA 2022 en México (en comparación con el 15 por ciento en promedio en los países de la OCDE).
- Alrededor de 12 por ciento de los estudiantes desfavorecidos en México logró obtener una puntuación en el cuartil superior del rendimiento en matemáticas. Estos estudiantes pueden considerarse académicamente resilientes porque, a pesar de su desventaja socioeconómica, han alcanzado la excelencia educativa en comparación con los estudiantes de su propio país. En promedio en los países de la OCDE, 10 por ciento de los estudiantes desfavorecidos obtuvo calificaciones en el cuartil superior del rendimiento en matemáticas en sus propios países.

Diferencias de género en el desempeño

- En México, los chicos superaron a las chicas en matemáticas por 12 puntos; las chicas superaron a los chicos en lectura por 8 puntos. A nivel mundial, en matemáticas, los chicos superaron a las chicas en 40 países y economías, las chicas superaron a los chicos en otros 17 países o economías y no se encontraron diferencias significativas en los 24 restantes. En lectura, las chicas, en promedio, obtuvieron puntuaciones superiores a los chicos en todos los países y economías, excepto en dos, que participaron en PISA 2022 (79 de 81).
- En México, la proporción de alumnos con bajo rendimiento es menor entre los chicos (62 por ciento) que entre las

chicas (69 por ciento) en matemáticas; en lectura, sin embargo, la proporción es menor entre las chicas (45 por ciento de las chicas y 49 por ciento de los chicos obtuvieron puntuaciones inferiores al nivel 2 en lectura).

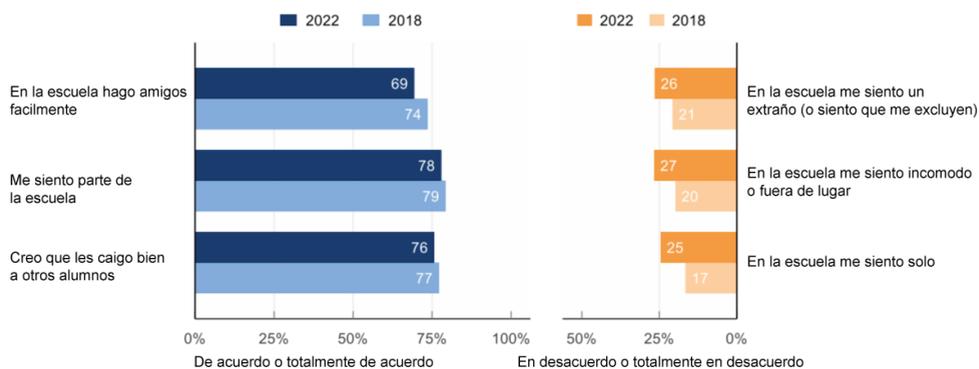
- En México, entre 2012 y 2022 el rendimiento en matemáticas disminuyó en un grado similar entre chicos y chicas,

¿CÓMO ES LA VIDA ESCOLAR EN MÉXICO?

Sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela y satisfacción con la vida

- En 2022, 69 por ciento de los estudiantes en México informaron que hacían amigos fácilmente en la escuela (promedio de la OCDE: 76 por ciento) y 78 por ciento sentían que pertenecían a la escuela (promedio de la OCDE: 75 por ciento). Mientras tanto, 25 por ciento informó sentirse solo en la escuela, y 26 por ciento como un extraño o excluido de la escuela (promedio de la OCDE: 16 por ciento y 17 por ciento). En comparación con 2018, el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela disminuyó en México.
- La satisfacción de los estudiantes con la vida, en general, disminuyó en muchos países y economías en los últimos años. En 2022, 14 por ciento de los estudiantes en México informaron que no estaban satisfechos con su vida: calificaron su satisfacción con la vida entre 0 y 4 en una escala que va del 0 al 10. En 2018, menos estudiantes estaban insatisfechos con la vida (8 por ciento). En promedio en los países de la OCDE, la proporción de estudiantes que no están satisfechos con la vida aumentó de 11 por ciento en 2015 a 16 por ciento en 2018 y a 18 por ciento en 2022.

Figura 5. Sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela



Nota: los números dentro de la figura corresponden a un porcentaje.

Fuente: OCDE, Base de datos PISA 2022, Tabla II.B1.1.4

Apoyo y disciplina en las clases de matemáticas

- En México, 77 por ciento de los estudiantes informaron que, en la mayoría de las clases de matemáticas, el docente muestra interés en el aprendizaje de cada estudiante (promedio de la OCDE: 63 por ciento), y 79 por ciento que el docente brinda ayuda adicional cuando los estudiantes la necesitan (promedio de la OCDE: 70 por ciento). En 2012, las proporciones correspondientes fueron de 87 y 80 por ciento. Los resultados de matemáticas en 2022 tendieron a disminuir, en promedio, en los sistemas educativos donde más estudiantes informaron que los docentes brindan ayuda adicional cuando los estudiantes la necesitan, en comparación a diez años antes.
- Algunos estudiantes aprenden matemáticas en un clima de disciplina que no es favorable para el aprendizaje: en 2022, alrededor de 15 por ciento de los estudiantes en México informaron que no pueden trabajar bien en la mayoría o en todas las clases (promedio de la OCDE: 23 por ciento); 21 por ciento de los estudiantes no escucha lo que dice el profesor (promedio de la OCDE: 30 por ciento); 25 por ciento de los estudiantes

se distrae usando dispositivos digitales (promedio de la OCDE: 30 por ciento); y 21 por ciento se distrae por otros estudiantes que utilizan dispositivos digitales (promedio de la OCDE: 25 por ciento). En promedio, en los países de la OCDE, los estudiantes tenían menos probabilidades de distraerse usando dispositivos digitales cuando el uso de teléfonos celulares en las instalaciones escolares estaba prohibido.

Sentirse seguro en la escuela y sus alrededores

- Los datos de PISA 2022 muestran que en los sistemas educativos donde el rendimiento se mantuvo alto y el sentido de pertenencia de los estudiantes mejoró, los estudiantes tendieron a sentirse más seguros y menos expuestos a *bullying* y otros riesgos en su escuela.
- En México, 22 por ciento de los estudiantes informaron que no se sentían seguros en su camino a la escuela (promedio de la OCDE: 8 por ciento); 7 por ciento de los estudiantes informaron no sentirse seguros en sus salones de clase (promedio de la OCDE: 7 por ciento); y 11 por ciento de los estudiantes informaron que no se sentían

seguros en otros lugares en la escuela (por ejemplo, pasillos, cafetería, baños) (promedio de la OCDE: 10 por ciento).

- Alrededor de 19 por ciento de las chicas y 17 por ciento de los chicos informaron haber sido víctimas de actos de *bullying* al menos unas cuantas veces al mes (promedio de la OCDE: 20 por ciento de las chicas y 21 por ciento de los chicos). En promedio, en los países de la OCDE, menos estudiantes estuvieron expuestos al *bullying* en 2022 en comparación con 2018: por ejemplo, sólo 7 por ciento de los estudiantes informaron que otros estudiantes difundieron rumores desagradables sobre ellos en 2022, en comparación con 11 por ciento en 2018. En México, además, las proporciones correspondientes se redujeron (9 por ciento en 2022 contra 13 por ciento en 2018).

Participación de los padres en el aprendizaje

- Los datos de PISA recopilados de directores de escuelas muestran que el porcentaje de padres que participaron en la escuela y el aprendizaje disminuyó sustancialmente entre 2018 y 2022 en muchos países/economías. Éste no fue el caso en México. En 2022, 42 por ciento de los estudiantes en México estaba en escuelas cuyo director informó que, durante el año académico anterior, al menos la mitad de todas las familias comentaron el progreso de sus hijos con un maestro por iniciativa propia (y 45 por ciento por iniciativa del maestro). En 2018, la cifra correspondiente fue de 26 por ciento (y de 48 por ciento). Los sistemas que tuvieron tendencias más positivas en la participación de los padres entre 2018 y 2022 (es decir, sistemas en los que la proporción de padres que comentaron el progreso de sus hijos con un maestro por iniciativa

propia se redujo menos) tendieron a mostrar un desempeño más estable o mejorado en matemáticas.

Aprendizaje durante el cierre de escuelas relacionado con COVID

- En México, 62 por ciento de los estudiantes informaron que el edificio de su escuela estuvo cerrado durante más de tres meses debido al COVID-19. En promedio, en los países de la OCDE, 51 por ciento de los estudiantes experimentaron cierres de escuelas igualmente prolongados. En los sistemas educativos donde el rendimiento se mantuvo alto y el sentido de pertenencia de los estudiantes mejoró, menos estudiantes experimentaron cierres de escuelas más prolongados.
- Durante el aprendizaje remoto, 36 por ciento de los estudiantes en México tuvieron problemas al menos una vez a la semana para comprender las tareas escolares y 28 por ciento de los estudiantes para encontrar a alguien que pudiera ayudarlos con las tareas escolares (promedios de la OCDE: 34 por ciento y 24 por ciento). En los sistemas educativos donde el rendimiento se mantuvo alto y el sentido de pertenencia de los estudiantes mejoró, menos estudiantes encontraron problemas durante el aprendizaje remoto.
- El apoyo al bienestar de los estudiantes a menudo fue limitado cuando sus escuelas estuvieron cerradas. En México, 46 por ciento de los estudiantes recibieron apoyo diario a través de clases virtuales en vivo en un programa de comunicación por video. A sólo 20 por ciento de los estudiantes alguien de la escuela les preguntó diariamente cómo se sentían (promedios de la OCDE: 51 por ciento y 13 por ciento).
- Si los edificios escolares tienen que cerrar nuevamente en el futuro, muchos

estudiantes en la OCDE se sienten seguros de usar la tecnología digital para aprender a distancia, pero menos estudiantes se sienten seguros de asumir la responsabilidad por su propio aprendizaje. Alrededor de 77 por ciento de los estudiantes en México se siente seguro o muy seguro al usar un programa de comunicación por video y 72 por ciento de los estudiantes se siente seguro o muy seguro al motivarse a sí mismos para hacer el trabajo escolar (promedios de la OCDE: 77 y 58 por ciento).

¿QUÉ MÁS NOS DICE PISA?

Recursos invertidos en educación

- El gasto en educación está relacionado con el desempeño de los estudiantes sólo hasta cierto punto. Entre los países/economías cuyo gasto acumulado por estudiante, durante todos los años de escuela primaria y secundaria entre las edades de 6 y 15 años, fue menos de 75 mil (PPP) dólares estadounidenses en 2019, un mayor gasto en educación se asoció con puntuaciones más altas en la evaluación de matemáticas PISA. En México, el gasto acumulativo por estudiante, entre 6 y 15 años, equivalía a unos 28 mil 900 (PPP) dólares estadounidenses.
- En aproximadamente la mitad de todos los países/economías con datos comparables, los directores de escuelas en 2022 tenían más probabilidades que sus homólogos en 2018 de informar sobre una escasez de personal docente. Éste no fue el caso en México. En 2022, 31 por ciento de los estudiantes en México estaba en escuelas cuyo director informó que la capacidad de la escuela para brindar instrucción se ve obstaculizada por la falta de personal docente (y 18 por ciento, por personal docente inadecuado o mal calificado). En 2018,

las proporciones correspondientes fueron de 25 y 9 por ciento. En la mayoría de los países/economías, los estudiantes que asisten a escuelas cuyo director informó escasez de personal docente obtuvieron puntuaciones más bajas en matemáticas que los estudiantes de escuelas cuyo director informó menos o ninguna escasez de personal docente.

Cómo progresan los estudiantes a través de la escuela

- Cuando se presentaron a la evaluación PISA en 2022, 87 por ciento de los estudiantes de 15 años en México estaban matriculados en primer grado de educación media superior.
- En México, 98 por ciento informó que había asistido a educación preescolar durante un año o más (promedio de la OCDE: 94 por ciento). En promedio en los países de la OCDE, los estudiantes que habían asistido a educación preescolar durante un año o más obtuvieron puntuaciones más altas en matemáticas a la edad de 15 años que los estudiantes que nunca asistieron o que habían asistido durante menos de un año, incluso después de tener en cuenta los factores del nivel socioeconómico.
- Alrededor de 9 por ciento de los estudiantes en México informó que había repetido un grado al menos una vez (promedio de la OCDE: 9 por ciento) después de ingresar a la escuela primaria. La repetición de grado tiende a ser menos frecuente en los sistemas de alto desempeño.

Autonomía escolar

- En México, 24 por ciento de los estudiantes asistía a una escuela donde los directores tenían la responsabilidad principal de contratar docentes (promedio de la OCDE: 60 por ciento), y 51 por ciento estaba matriculado en una

escuela donde los docentes tenían la responsabilidad principal de elegir los materiales de aprendizaje que se utilizarían (OCDE promedio: 76 por ciento). Muchos sistemas escolares de alto desempeño tienden a confiar estas responsabilidades a directores y docentes.

CARACTERÍSTICAS CLAVE DE PISA 2022

El contenido

- La evaluación PISA 2022 se centró en matemáticas, con lectura, ciencias y el pensamiento creativo como materias menores de la evaluación. PISA 2022 también incluyó una evaluación de la educación financiera de los jóvenes, que era opcional para los países y economías. Los resultados de matemáticas, lectura y ciencias se publicarán el 5 de diciembre de 2023 y los resultados de pensamiento creativo y educación financiera en 2024.

Los estudiantes

- Unos 690 mil estudiantes realizaron la evaluación en 2022, que representan a alrededor de 29 millones de jóvenes de 15 años en las escuelas de los 81 países y economías participantes.
- En México 6 mil 288 estudiantes, en 280 escuelas, completaron la evaluación en matemáticas, lectura o ciencias, lo que representa alrededor de 1 millón 393

mil 700 estudiantes de 15 años (64 por ciento de la población total de 15 años).

La evaluación

- Los estudiantes realizaron las evaluaciones de dos horas de duración, cada una dedicada a un área. A diferentes estudiantes se les dieron diferentes preguntas de la evaluación y diferentes combinaciones de áreas (por ejemplo, matemáticas seguidas de lectura, o ciencias seguidas por matemáticas, etc.). La prueba consistió en una mezcla de preguntas de opción múltiple y preguntas que requerían que los estudiantes construyeran sus propias respuestas.
- Los estudiantes también respondieron un cuestionario de contexto, que les llevó unos 35 minutos completar. El cuestionario buscaba información sobre los propios estudiantes, sus actitudes, disposiciones y creencias, sus hogares y sus experiencias escolares y de aprendizaje. Los directores de escuela completaron un cuestionario que cubría la gestión y organización de la escuela y el entorno de aprendizaje.
- Algunos países/economías también distribuyeron cuestionarios adicionales a estudiantes, padres y/o profesores para obtener más información. Los resultados de estos cuestionarios opcionales no están cubiertos en esta nota.

REFERENCIAS

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, París OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f233881-en>

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

NOTAS FINALES DE LA VERSIÓN OFICIAL (EN INGLÉS)

Este documento, así como cualquier dato, imagen, incluidos en el mismo, se entienden sin perjuicio del Estado o la soberanía sobre cualquier territorio de la delimitación de fronteras y límites internacionales y del nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Este trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en el mismo no reflejan necesariamente el punto de vista oficial de los países miembros de la OCDE.

Para más información sobre PISA 2022, visite www.oecd.org/pisa

Explore, compare y visualice más datos y análisis utilizando <http://gpseducation.oecd.org>.

Las preguntas pueden dirigirse al equipo de PISA en la Dirección de Educación y Habilidades: edu.pisa@oecd.org.

Este trabajo está disponible bajo la OIG Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 (CC BY-NC-SA 3.0 IGO). Para obtener información específica sobre el alcance y los términos de la licencia, así como el posible uso comercial de este trabajo o el uso de los datos de PISA, consulte los Términos y condiciones en www.oecd.org

RESULTADOS PISA 2022

Comparación del desempeño de países y economías en matemáticas

	Puntuación de matemáticas 2022	Cambio en la puntuación de matemáticas desde 2018		Puntuación de matemáticas 2022	Cambio en la puntuación de matemáticas desde 2018
Estadísticamente por encima del promedio de la OCDE					
Singapur	575	6	Dinamarca*	489	-20
Macao (China)	552	-6	Reino Unido*	489	-13
Taipei (China)	547	16	Polonia	489	-27
Hong Kong (China)*	540	-11	Austria	487	-12
Japón	536	9	Australia*	487	-4
Corea del Sur	527	1	República Checa	487	-12
Estonia	510	-13	Eslovenia	485	-24
Suiza	508	-7	Finlandia	484	-23
Canadá*	497	-15	Letonia*	483	-13
Holanda*	493	-27	Suecia	482	-21
Irlanda*	492	-8	Nueva Zelanda*	479	-15
Bélgica	489	-19			
Sin diferencia estadística respecto del promedio de la OCDE					
Lituania	475	-6	Italia	471	-15
Alemania	475	-25	Vietnam	469	NA
Francia	474	-21	Noruega	468	-33

Comparación del desempeño de países y economías en matemáticas

(continuación)

	Puntuación de matemáticas 2022	Cambio en la puntuación de matemáticas desde 2018		Puntuación de matemáticas 2022	Cambio en la puntuación de matemáticas desde 2018
Sin diferencia estadística respecto del promedio de la OCDE					
España	473	NA	Malta	466	-6
Hungría	473	-8	EUA	465	-13
Portugal	472	-21			
Estadísticamente por debajo del promedio de la OCDE					
Eslovaquia	464	-22	Perú	391	-9
Croacia	463	-1	Georgia	390	-8
Islandia	459	-36	Arabia Saudita	389	16
Israel	458	-5	Macedonia del Norte	389	-6
Turquía	453	0	Costa Rica	385	-18
Brunéi	442	12	Colombia	383	-8
<i>Regiones ucrania- nas (18/27)</i>	441	NA	Brasil	379	-5
Serbia	440	-8	Argentina	378	-2
Emiratos Árabes Unidos	431	-4	Jamaica*	377	NA
Grecia	430	-21	Albania	368	-69
Rumania	428	-2	<i>Autoridad Palestina</i>	366	NA
Kazajistán	425	2	Indonesia	366	-13
Mongolia	425	NA	Marruecos	365	-3
Bulgaria	417	-19	Uzbekistán	364	NA
Moldavia	414	-6	Jordania	361	-39
Catar	414	0	Panamá*	357	4
Chile	412	-6	<i>Kosovo</i>	355	-11
Uruguay	409	-9	Filipinas	355	2
Malasia	409	-32	Guatemala	344	10
Montenegro	406	-24	El Salvador	343	NA
<i>Bakú (Azerbaián)</i>	397	-23	República Dominicana	339	14
México	395	-14	Paraguay	338	11
Tailandia	394	-25	Camboya	336	12

* Se requiere tener precaución al interpretar las estimaciones debido a que no se cumplieron uno o más estándares de muestreo de PISA (ver la Guía para el lector, Anexos A2 y A4).

Nota: Los países y las economías se clasificaron en orden descendente respecto del desempeño medio en matemáticas. Fuente: OECD, Base de datos de PISA 2022, vol. I, Tablas I.B1.2.1 y I.B1.5.4.

Comparación del desempeño de países y economías en lectura

	Puntuación de lectura 2022	Cambio en la puntuación de lectura desde 2018		Puntuación de lectura 2022	Cambio en la puntuación de lectura desde 2018
Estadísticamente por encima del promedio de la OCDE					
Singapur	543	-7	<i>Hong Kong (China)*</i>	500	-25
Irlanda*	516	-2	Australia*	498	-5
Japón	516	12	Reino Unido*	494	-10
Corea del Sur	515	1	Finlandia	490	-30
<i>Taipei (China)</i>	515	13	Dinamarca*	489	-12
Estonia	511	-12	Polonia	489	-23
<i>Macao (China)</i>	510	-15	República Checa	489	-2
Canadá*	507	-13	Suecia	487	-19
EUA*	504	-1	Suiza	483	-1
Nueva Zelanda*	501	-5	Italia	482	5
Sin diferencia estadística respecto del promedio de la OCDE					
Austria	480	-4	Letonia*	475	-4
Alemania	480	-18	España	474	NA
Bélgica	479	-14	Francia	474	-19
Portugal	477	-15	Israel	474	3
Noruega	477	-23	Hungría	473	-3
Croacia	475	-3	Lituania	472	-4
Estadísticamente por debajo del promedio de la OCDE					
Eslovenia	469	-27	Bulgaria	404	-16
Vietnam**	462	NA	Argentina	401	-1
Holanda*	459	-26	Panamá*	392	15
Turquía	456	-10	Malasia	388	-27
Chile	448	-4	Kazajistán	386	-1
Eslovaquia	447	-11	Arabia Saudita	383	-17
Malta	445	-3	Tailandia	379	-14
Serbia	440	1	Mongolia	378	NA
Grecia	438	-19	Guatemala	374	5
Islandia	436	-38	Georgia	374	-6
Uruguay	430	3	Paraguay	373	3
Brunéi	429	21	<i>Bakú (Azerbaián)</i>	365	-24
Rumania	428	1	El Salvador	365	NA
<i>Regiones Ucranianas (18 de 27)</i>	428	NA	Indonesia	359	-12
Catar	419	12	Macedonia del Norte	359	-34

Comparación del desempeño de países y economías en lectura

(continuación)

	Puntuación de lectura 2022	Cambio en la puntuación de lectura desde 2018		Puntuación de lectura 2022	Cambio en la puntuación de lectura desde 2018
Estadísticamente por debajo del promedio de la OCDE					
Emiratos Árabes Unidos	417	-14	Albania	358	-47
México	415	-5	República Dominicana	351	10
Costa Rica	415	-11	<i>Autoridad Palestina</i>	349	NA
Moldavia	411	-13	Filipinas	347	7
Brasil	410	-3	<i>Kosovo</i>	342	-11
Jamaica*	410	NA	Jordania	342	NA
Colombia	409	-4	Marruecos	339	-20
Perú	408	8	Uzbekistán	336	NA
Montenegro	405	-16	Camboya	329	8

* Se requiere tener precaución al interpretar las estimaciones debido a que no se cumplieron uno o más estándares de muestreo de PISA (ver la Guía para el lector, Anexos A2 y A4).

** Se requiere tener precaución al comparar estimaciones basadas en PISA 2022 con otros países/economías, ya que no se pudo establecer un vínculo claro con la escala internacional de desempeño en lectura de PISA (ver Anexo A4 y la Guía del Lector).

Nota: los países y las economías se clasificaron en orden descendiente respecto del desempeño medio en lectura.

Fuente: OECD, Base de datos de PISA 2022, vol. I, Tablas I.B1.2.2 y I.B1.5.5.

Comparación del desempeño de países y economías en ciencias

	Puntuación de ciencias 2022	Cambio en la puntuación de ciencias desde 2018		Puntuación de ciencias 2022	Cambio en la puntuación de ciencias desde 2018
Estadísticamente por encima del promedio de la OCDE					
Singapur	561	10	Suiza	503	7
Japón	547	17	Eslovenia	500	-7
<i>Macao (China)</i>	543	0	Reino Unido*	500	-5
<i>Taipei (China)</i>	537	22	EUA*	499	-3
Corea del Sur	528	9	Polonia	499	-12
Estonia	526	-4	República Checa	498	1
<i>Hong Kong (China)*</i>	520	4	Letonia*	494	7
Canadá*	515	-3	Dinamarca*	494	1
Finlandia	511	-11	Suecia	494	-6
Australia*	507	4	Alemania	492	-11
Nueva Zelanda*	504	-4	Austria	491	1
Irlanda*	504	8	Bélgica	491	-8

Comparación del desempeño de países y economías en ciencias

(continuación)

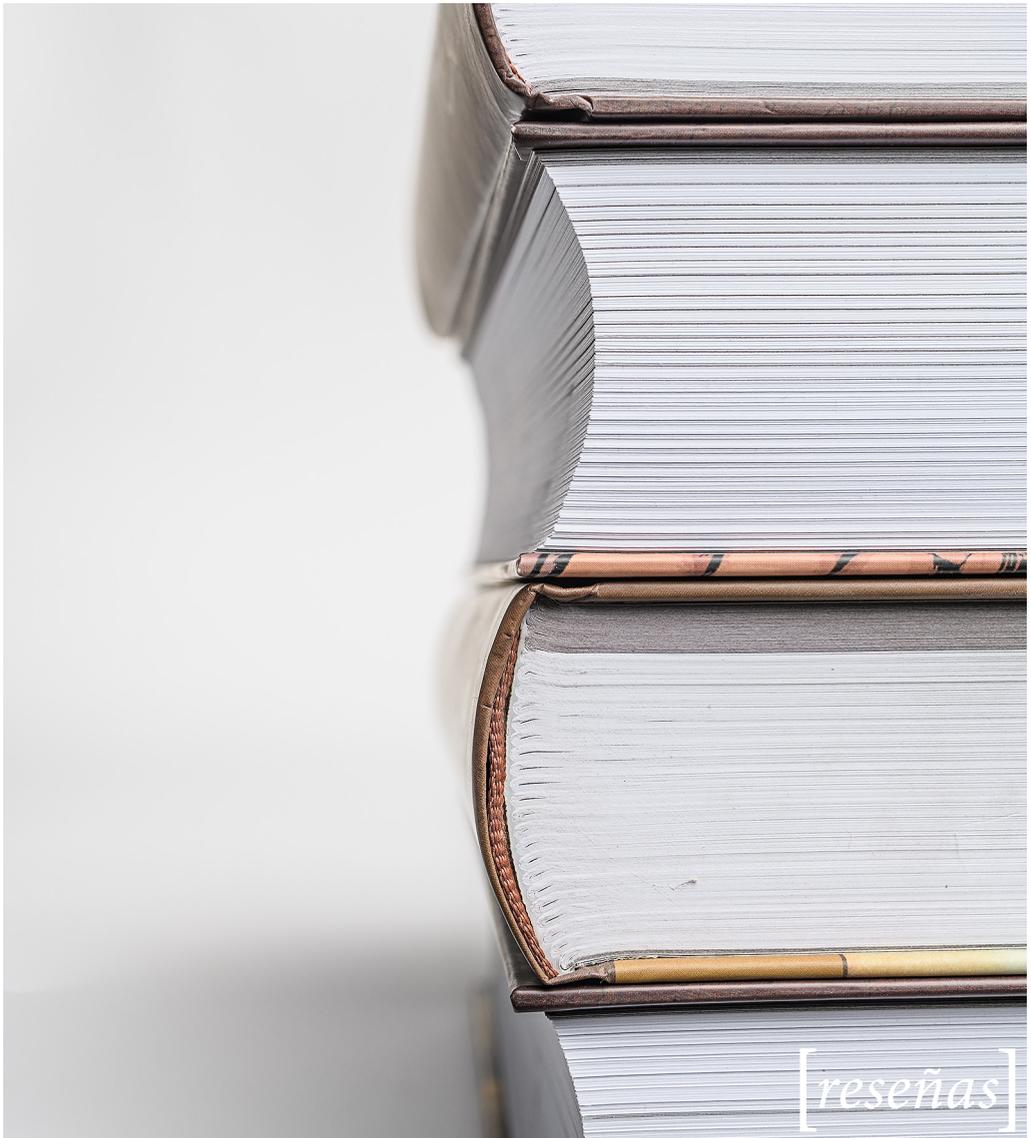
	Puntuación de ciencias 2022	Cambio en la puntuación de ciencias desde 2018		Puntuación de ciencias 2022	Cambio en la puntuación de ciencias desde 2018
Sin diferencia estadística respecto del promedio de la OCDE					
Holanda*	488	-15	Lituania	484	2
Francia	487	-6	Portugal	484	-7
Hungría	486	5	Croacia	483	10
España	485	NA			
Estadísticamente por debajo del promedio de la OCDE					
Noruega	478	-12	Tailandia	409	-17
Italia	477	9	Perú	408	4
Turquía	476	8	Argentina	406	2
Vietnam	472	NA	Montenegro	403	-12
Malta	466	9	Brasil	403	-1
Israel	465	3	Jamaica*	403	NA
Eslovaquia	462	-2	Arabia Saudita	390	4
<i>Regiones Ucranianas 18 de 27)</i>	450	NA	Panamá*	388	23
Serbia	447	8	Georgia	384	1
Islandia	447	-28	Indonesia	383	-13
Brunéi	446	15	<i>Bakú (Azerbaiján)</i>	380	-18
Chile	444	0	Macedonia del Norte	380	-33
Grecia	441	-11	Albania	376	-41
Uruguay	435	10	Jordania	375	NA
Catar	432	13	El Salvador	373	NA
Emiratos Árabes Unidos	432	-2	Guatemala	373	8
Rumania	428	2	<i>Autoridad Palestina</i>	369	NA
Kazakistán	423	26	Paraguay	368	10
Bulgaria	421	-3	Marruecos	365	-11
Moldavia	417	-12	República Dominicana	360	25
Malasia	416	-21	<i>Kosovo</i>	357	-8
Mongolia	412	NA	Filipinas	356	-1
Colombia	411	-2	Usbekistán	355	NA
Costa Rica	411	-5	Camboya	347	17
México	410	-9			

* Se requiere tener precaución al interpretar las estimaciones debido a que no se cumplieron uno o más estándares de muestreo de PISA (ver la Guía para el lector, Anexos A2 y A4).

Nota: los países y las economías se clasificaron en orden descendiente respecto del desempeño medio en ciencias.

Fuente: OECD, Base de datos de PISA 2022, vol. I, Tablas I.B1.2.3 y I.B1.5.6.

R E S E Ñ A S



Espejos en contraste

La transformación de la universidad en Europa

Axel Didriksson Takayanagui, Buenos Aires / México, Editorial Teseo (Argentina) / UNAM-IISUE / UAZ / Universidad Nacional de las Artes (Argentina), 2022

Rosa García Chediak*

En el complejo entramado de cambios que enfrentan los sistemas de educación superior a nivel global, propulsados por la emergencia del modelo de la economía del conocimiento, se hacen urgentes estudios que nos ofrezcan un mapa sobre las tendencias predominantes y su dirección. Esto, en esencia, nos aporta el reciente libro del Dr. Axel Didriksson Takayanagui, el cual lanza una mirada comparativa desde una perspectiva regional a diversos casos de análisis. A concretar tal propósito —sin duda desafiante— contribuyen no sólo la destacada trayectoria investigativa del autor y las numerosas estancias realizadas para establecer contacto con los casos abordados; sino, además, su activa participación en foros y redes internacionales que operan como cajas de resonancia de los principales debates que afectan a los sistemas de educación superior.

De esta manera, se develan en el volumen grandes tendencias de cambio actualmente en curso, tales como:

- las tensiones que han supuesto para las universidades incorporar la innovación como una nueva función sustantiva, exigencia derivada del avance de la denominada sociedad del conocimiento, que traslada imperativos como la nuevas formas de colaboración con el sector empresarial o la redefinición de los méritos académicos a evaluar.
- las diversas dimensiones de la internacionalización de estas instituciones, que abarcan desde la movilidad académica hasta los diversos ajustes organizacionales para contar con un mejor posicionamiento en los *rankings* globales.
- las dificultades de orden cultural e institucional para lograr el avance de la interdisciplinariedad en los currículos y la actividad investigativa, tal y como lo demanda la complejidad de los problemas de la época actual.

* Profesora investigadora del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Procesos Políticos Contemporáneos. CE: rgch1979@outlook.com

- los cambios en los esquemas de asignación de los recursos públicos a los centros de enseñanza, que ahora ven reducidas las asignaciones públicas garantizadas y deben competir por fondos concursables o captar financiamiento privado.

Tales aspectos de la obra se consideran útiles como insumo de contextualización y complejización para la investigación educativa latinoamericana, especialmente para aquellas indagaciones de carácter local o excesivamente teóricas.

Sobre la perspectiva general del libro, también es necesario mencionar que éste encuentra una metáfora sumamente feliz en los “espejos”, para demostrar cómo los procesos avanzados por ciertos países y regiones, desde los años noventa hasta la actualidad, toman como referencias los de otras latitudes y se adaptan o se ajustan a fines específicos.

En la misma línea, el autor agrupa a un considerable número de variables explicativas dentro de un enfoque analítico denominado de “epistemología institucional”. Tal concepto alude a cómo las universidades definen su misión, organización, funciones y procesos de conocimiento en un contexto cambiante, además de decidir si se quiere un nuevo objeto de investigación: los procesos mediante los cuales las universidades definen y aplican diversas condicionantes a un contexto organizacional e institucional específico. Es destacable que entre las variables incluidas en este enfoque de análisis se destacan las de carácter sociológico: las tradiciones, la configuración institucional y las luchas de poder entre diversos actores al interior y exterior de las instituciones del ramo.

En lo que respecta a las regiones estudiadas, quien consulte la obra encontrará temas como los modelos originarios de las instituciones universitarias más influyentes, la evolución de la educación superior en Europa en los últimos siglos; y los principales desafíos que enfrenta actualmente el Espacio Europeo de Educación Superior. En particular, se pueden extraer valiosas lecciones de lo avanzado en cuanto a la movilidad académica con iniciativas como el sistema de Créditos Europeos, la instauración del Diploma Suplementario o el Marco Europeo de Cualificaciones. En la obra también se enumeran algunas de las dificultades y limitaciones infranqueables que atraviesan las universidades europeas en sus esfuerzos de integración regional. Cuestiones como la incapacidad de los mercados laborales para incorporar a los graduados; el uso del sistema de Créditos Europeos sin una adecuada planificación interinstitucional que dificultan el reconocimiento —sobre todo— de las estancias internacionales estudiantiles; la confusión generada por los diferentes sistemas de calificaciones nacionales; la falta de financiamiento para la movilidad estudiantil y académica; y la contracción de recursos públicos hacia las universidades que no pertenecen al selecto grupo de instituciones de investigación. Todo ello es abordado como factores claves —derivados muchos de ellos de la crisis financieras de 2008— que

podrían provocar el quiebre del intento de integración de educación superior más avanzado hasta la fecha.

En particular, esta obra señala a un actor clave pocas veces identificado, pero crucial para un modelo con las características del Espacio Europeo de Educación Superior: las agencias para la transferencia del conocimiento, es decir, organizaciones especializadas que trabajan para identificar tecnologías y conocimientos innovadores desarrollados por las universidades, así como para ayudar a comercializarlos o aplicarlos en el mundo empresarial o industrial. El impulso a estas entidades será, sin duda, uno de los elementos clave en la adaptación de las instituciones universitarias a los cambios que se requieren en la actualidad, y de sus esfuerzos de colaboración regional.

Respecto al caso asiático, éste confiere una suerte de valor añadido al estudio, en tanto aborda la región que ha resultado más exitosa desde el punto de vista del crecimiento de la cobertura en educación superior, la diversificación institucional y la transferencia de conocimientos. Para el autor, las universidades de Asia —incluidas las públicas— son las que, desde orientaciones marcadamente mercantilizadas, han logrado traducir de forma coherente los imperativos lanzados por las economías del conocimiento. En este sentido, la obra busca explicaciones al hecho inaudito de que, en el lapso de tres décadas, las instituciones de educación superior asiáticas han entrado a disputar el liderazgo internacional de las universidades estadounidenses, al conseguir posicionarse como “universidades de clase mundial”, esto es, que cumplen destacadamente con los requisitos de los *rankings* más exigentes. El libro ahonda en las experiencias de Japón, Corea del Sur y China, así como en las políticas públicas claves para la transformación universitaria que se describe, al tiempo que reflexiona sobre las lecciones que deja este proceso para universidades de otras latitudes, como las latinoamericanas.

En el caso de Japón, se insiste en que los procesos experimentados por las universidades de este país han estado condicionados por relocalización de sus recursos financieros debido a las crisis económicas, la competencia con China y Corea del Sur por el liderazgo regional, y los cambios demográficos drásticos. En este contexto, se señala que el país asiático ha logrado avances significativos en la cobertura de la educación superior, al alcanzar tasas de matrícula correspondientes a la universalización del acceso que incluyen a la población adulta; pero, también en cuanto a la calidad de la enseñanza, especialmente en la adecuación de la oferta formativa a las habilidades genéricas requeridas por los mercados laborales. No obstante, el autor resalta que el factor de mayor peso en la reorientación de los modelos universitarios en Japón han sido los recortes en el gasto público. Sobre esto, describe cómo las universidades bajo control del Estado han cambiado significativamente sus esquemas de gobernanza al transformarse en corporaciones nacionales universitarias (*national university corporations*). En éstas,

las decisiones se toman con mayor autonomía del gobierno central, se adoptan mecanismos de gestión del mundo de los negocios y compiten sistemáticamente por recursos públicos.

Sobre las universidades de Corea del Sur se especifica que la estrategia que ha orientado sus transformaciones ha sido la de vincular estas instituciones a los procesos de desarrollo regional y local que tributen al crecimiento endógeno de la economía del país. En este talante, se menciona cómo el gobierno surcoreano impulsó centenares de programas interministeriales para incentivar sistemas regionales de innovación a los que se conectarán las principales universidades. Como se advierte, para entender el conocido despegue de esta economía en las ramas del uso intensivo del conocimiento e innovación tecnológica, es imprescindible considerar los nuevos roles atribuidos a sus universidades. Otro aspecto mediante el cual la función de investigación ha sido promovida en las instituciones de educación superior de ese país es la contratación de profesores extranjeros altamente capacitados. En este sentido, se enfatiza particularmente el éxito obtenido en atraer a docentes extranjeros de todo el mundo, aspecto en el que ha llegado a superar a Estados Unidos y China. Al mismo tiempo, este tipo de avances repercute favorablemente sobre los indicadores de internacionalización, de gran importancia en los *rankings* universitarios globales.

En cuanto a China, se alude que la tendencia predominante que se ha impuesto en la política de educación superior es la de articular cambios en las principales universidades e impulsar modelos de desarrollo originales en las existentes, pero también la creación de nuevas instituciones, con una marcada prioridad hacia la función investigativa. En este sentido, se hace referencia a la notable inversión del gobierno chino para mejorar su posición como líder mundial en ciencia y tecnología. Mediante programas específicos como el proyecto Innovación en el Conocimiento propuesto por la Academia China de la Ciencia, así como los fondos extraordinarios proporcionados a 99 universidades seleccionadas para fortalecer investigación e infraestructura, se da cuenta del fuerte incentivo que han recibido las universidades de ese país para posicionarse como instituciones de educación superior de clase mundial; pero también de su desigual distribución entre los distintos centros.

Por otra parte, no se descuida en el texto la contextualización de estos procesos en la estrategia económica de “modernización socialista” llevada a cabo por el gigante asiático en aras de posicionarse como líder económico global en el presente siglo. Observa el investigador cómo esta particularidad del caso chino afecta de forma crucial las estructuras de gobierno en las universidades chinas, al crear una tensión entre las autoridades educativas de una parte, y los directivos universitarios y sus cuerpos colegiados de otra; y finalmente, los representantes del Partido Comunista chino en estas instituciones. Se especifica que el acuerdo entre estas voces se hace especialmente difícil de lograr en lo

referente a cómo obtener recursos externos a la institución y diversificar los actores —incluidas las empresas privadas— que contribuyen a compartir distintos tipos de financiamiento.

En cuanto a América Latina —región que se aborda en última instancia, pero que está presente a lo largo de toda la obra como referencia para la comparación— se detalla su singularidad con respecto a los otros casos abordados. Por ejemplo, se señala la importancia que han tenido principios como la autonomía universitaria o la definición del conocimiento como bien público, y se enfatiza el importante peso de la desigualdad social en este contexto. A partir de una revisión de las resoluciones de las Conferencias Regionales de Educación Superior de la UNESCO, el Dr. Didriksson Takayanagui, además de sistematizar las principales medidas que se han implementado para fomentar la integración regional y la igualdad en la educación superior en América Latina y el Caribe, relaciona los principales desafíos que enfrentan las instituciones educativas en la región con vistas a consolidar mecanismos de colaboración sostenibles en este ámbito. Al respecto se reseña que el proceso de integración de la educación superior en América Latina ha enfrentado diversas condiciones desfavorables, como la falta de recursos financieros, falta de voluntad política, deficiencias de coordinación internacional e interinstitucional, la prevalencia del espíritu competitivo entre las universidades y los sistemas educativos nacionales; pero, además, la incidencia de diferencias culturales y lingüísticas. A pesar de ello, el Dr. Didriksson Takayanagui considera que las metas pendientes para promover la integración de la educación superior en América Latina se han clarificado, y son: la creación de espacios comunes de educación superior; la promoción del intercambio académico y científico; el fortalecimiento de la investigación y el desarrollo tecnológico; la mejora de la calidad y pertinencia de los programas educativos; el fomento del acceso equitativo a la educación superior; el reconocimiento mutuo de títulos y grados académicos; y, finalmente, el establecimiento de mecanismos efectivos para evaluar y acreditar la calidad de las instituciones y programas educativos.

Y es justamente, una vez concluido el análisis del caso latinoamericano, cuando el libro se aboca a una enjundiosa propuesta sobre cuáles de las directrices en desarrollo deberían potenciarse, redirigir e integrarse para conseguir un futuro más prometedor en el área de los servicios educativos terciarios e, inclusive, para lograr que el desarrollo virtuoso de las instituciones de educación superior derrame beneficios sobre los niveles educativos precedentes. Este aspecto termina de conferir un carácter excepcional a la obra, que no se limita a señalar aspectos problemáticos del desarrollo actual de las instituciones de educación superior, sino que ofrece una hoja de ruta multidimensional para América Latina y el Caribe con base en el análisis global realizado. En su visión, las universidades públicas de la región deben colocarse al frente del proceso de transferencia del conocimiento que tenga por

fines prioritarios los de reducir la enorme deuda social y los rezagos educativos, así como impulsar los procesos de democratización. Tal agenda queda sintetizada en una frase guía para el programa de transformaciones prometedoras: “conformar universidades de innovación con pertinencia social”.

Hacer ciencia en el México neoliberal: ¿un dolor de cabeza?

*Narrativas somáticas de la élite académica
sobre el trabajo en universidades estatales*

Veronika Sieglin, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León / Fondo
Editorial de Nuevo León, 2020

José Manuel Prieto González*

Quien se encuentra por vez primera con la portada de este libro puede pensar que la interrogante del título (¿un dolor de cabeza?) es una expresión metafórica, pero no; más allá del doble significado que pueda tener, debe entenderse, sobre todo, en sentido literal, como dolencia somática. Es decir, el trabajo académico, que abarca en este estudio tareas docentes, administrativas y de investigación en universidades estatales mexicanas, produce realmente cefaleas en muchos de sus practicantes, miembros de la élite académica.

Bueno, no sólo dolores de cabeza; este síntoma en particular tiene aquí una notoria carga simbólica o representativa, pero la casuística es muy amplia: insomnio, fatiga, estrés, ansiedad, depresión, colitis, gastritis, dolores musculares, alteraciones cardiovasculares, trastornos de la alimentación, enfermedades de la piel, etc. Se trata, por tanto, de síntomas psicológicos y somáticos que expresan, según la autora, el dolor emocional experimentado —y pocas veces verbalizado— por quienes a menudo se perciben “acorralados” o “agredidos” en la cotidianidad institucional, y que tienen que afrontar condiciones de trabajo cada vez más apremiantes; a veces, incluso humillantes. Como sugiere Sieglin, tal panorama podría hacer creer a algunos que la única salida consiste en “echar a correr”, aunque esa no parece hoy una solución realista o viable. El problema, sin embargo, tiene que ver con eso, con no saber muy bien qué hacer “cuando el cuerpo dicta correr y la voluntad insiste en permanecer” (p. 111).

Si le hacemos caso a Chomsky (2020), los intelectuales son normalmente unos “privilegiados” (p. 113). Comparativamente con otros tipos de trabajo, y visto sobre todo desde fuera del ámbito docente e investigador, podría pensarse que el medio académico público es un remanso de paz y tranquilidad en términos laborales. La autora recuerda en un momento dado que los trabajos artístico y científico no suelen ser

* Profesor-investigador de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (México). Doctor en Geografía e Historia. CE: jose.prietog@uanl.edu.mx

percibidos ni experimentados como alienantes, sino más bien como un “deleite” (p. 205). La realidad es bien distinta: la academia no está libre de violencia laboral. Esa es una de las grandes aportaciones de este libro, que desmitifica las aparentes bondades y ventajas del medio en que se desenvuelve esa élite académica, sustentadas, en buena medida, en el silencio vergonzante de los propios afectados/as. Al poner el foco en esos supuestos privilegiados/as y hacerles hablar, Sieglin saca a flote toda una serie de sufrimientos, malestares, dolencias, abusos y miserias laborales.

Una cuestión clave es preguntarse acerca de la raíz de estas problemáticas. Sieglin no duda en señalar a la ideología neoliberal y a las políticas laborales que le son propias. El relato de la autora sintoniza a la perfección con el discurso crítico de pensadores actuales como Byung-Chul Han (2013; 2015; 2017; 2020). La “sociedad positiva” de la que habla este filósofo es la del exceso de estímulos, la de la sobreabundancia de lenguaje positivizado en la que no hay lugar para sentimientos negativos —sufrimiento, dolor— ni prohibiciones —desregulación— ni enfoques críticos. La “positividad” sustenta el imperativo económico que rige en esta sociedad, que es también una “sociedad del rendimiento” en la que todo se expone como mercancía y se consume sin escrúpulos, incluso el propio cuerpo humano, todo lo cual hace que el sujeto se explote voluntariamente a sí mismo al creer que se está realizando (Han, en Geli, 2018). En ese contexto de trabajo “inhumano”, el ciudadano se ve reducido a “*animal laborans*” y el alma, según Han, se infarta... La vida se confunde con productividad, rendimiento y optimización. Parte, al menos, de ese diagnóstico ya lo prefiguró Fromm (2019) hace casi medio siglo cuando denunciaba una sociedad (industrial) compuesta por individuos que “se han transformado en mercancías”.

Han (2020) habla también de una sociedad despolitizada, desmemoriada y anestesiada por la hiperactividad, la hiperproducción y la hiperaceleración, cuyos individuos se vuelven intimistas y narcisistas. Ello provoca, a su vez, una desintegración de la esfera pública, de la conciencia pública y crítica y, por ende, una “decadencia de lo social”. Lo que importa es la autorrealización, que conduce a muchos a la autoexplotación y a la alienación. Y eso, en sintonía con el discurso de Sieglin, tiene consecuencias para la salud. Muchos, según Han, viven con la angustia de no hacer siempre todo lo que se puede y se culpan a sí mismos si no triunfan; es decir, no tienen conciencia de la “dominación” que se da en nuestra sociedad. Puede más el deseo, que Spinoza identificó como la esencia misma del hombre: se trata de desear constantemente, lo cual podría verse como expresión de disconformidad fundamental con uno mismo (Rico, 2019; Bedoya, 2018). La “pérfida lógica del neoliberalismo” culmina, así, en el síndrome del “trabajador quemado” —o *burnout*—, que en lo físico-psíquico se traduce en anorexias o en sobreingestas de comida o de productos de consumo u ocio (Han, en Geli, 2018), e incluso en depresiones (Han, 2017). Todo ello redunda también en demérito de la formación universitaria, porque la universidad —dice Han— “tiene

clientes y sólo crea trabajadores, no forma espiritualmente” (Han, en Geli, 2018). La solución pasa, a juicio de este pensador, por satisfacer la necesidad que tenemos de un tiempo propio que el sistema productivo no nos deja; un tiempo de fiesta —o de silencio y soledad— que significa estar en calma, sin nada productivo que hacer.

Articulado en cinco capítulos, precedidos de una introducción, el libro de Sieglin toma como base la idea de que el cuerpo es siempre parte de un entorno social con el cual mantiene relaciones de intercambio. A partir de ahí la autora se pregunta qué dicen los cuerpos de su entorno social. La atención se centra en profesores/as de universidades estatales que forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), lo que implica una élite académica integrada por entre el 5 y el 20 por ciento del profesorado de tiempo completo que trabaja en dichas instituciones. El problema radica en que, al igual que otros estratos universitarios, ese sector académico se ha visto afectado, a lo largo de las últimas tres décadas de hegemonía neoliberal, en términos de ingreso real y de prestaciones laborales, así como en lo concerniente a las condiciones de trabajo, incluida la “extensión informal de la jornada laboral” y la “intensificación de la explotación laboral” (p. 13). En esto han tenido mucho que ver las evaluaciones periódicas de instancias acreditadoras gubernamentales como el SNI y el Perfil de Profesor Deseable (PRODEP, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, SEP). Al incrementarse considerablemente la carga de trabajo, los académicos/as terminan llevándose buena parte del mismo a casa, lo cual interfiere con su tiempo libre y de descanso y desencadena en última instancia —porque el trabajo se vuelve una obsesión— problemas de salud.

¿Por qué no renuncian los afectados/as a tales niveles de presión? Porque hay mucho en juego: no sólo en lo relativo al estímulo económico —percibido en calidad de complemento salarial— sino también al valor simbólico de las acreditaciones, generadoras de visibilidad y prestigio académico, e incluso, de protección contra despidos injustificados u otros atropellos laborales. Porque ese es un problema adicional: el autoritarismo de las autoridades universitarias, su poder “casi absolutista”, que reclama de todos/todas —docentes, estudiantes y personal administrativo— “obediencia incondicional”. De ahí también que la maquinaria burocrática contrate a menudo a los más obedientes, no necesariamente a los más capacitados a nivel académico. Problemas y agravios, además, que los profesores/as deben enfrentar casi siempre solos, habida cuenta de la debilidad e ineficiencia del poder sindical.

Con la intención expresa de explorar en el libro la relación entre culturas organizacionales adversas, violencia en el trabajo y algunas alteraciones de la salud, Sieglin dedica el primer capítulo, de carácter conceptual, a un análisis del cuerpo en la obra de Heidegger. Este pensador toma como base la idea de que el cuerpo de las personas forma parte de un mundo que se comparte con otros. Ello hace que los estados anímicos de los individuos no sean sino resultado de una comprensión

corpórea de la propia existencia en el mundo. Heidegger criticó el proyecto occidental de dominación sobre la naturaleza —incluido el propio cuerpo y los seres humanos— a través de la ciencia y la técnica, al entender que se trataba de una relación “cosificante” y “sojuzgante”. Alentó por ello a superar la idea del cuerpo como naturaleza ciega para comprenderlo mejor en su interacción con el entorno y consigo mismo; de esta manera abrió la posibilidad de la “escucha del decir del cuerpo”, es decir, una comprensión diferente de las expresiones somáticas.

Porque las manifestaciones corporales hablan de procesos no perceptibles, de alteraciones funcionales internas, así como de sentimientos, emociones y estados afectivos. ¿Hablan? Sí, pues para Heidegger el habla es un decir que no se agota en lo verbalizado; las formas de decir —de nombrar, de mostrar, de hacer ver— son diversas. Un dolor de cabeza sería, así, una forma no lingüística del habla, incluso una manifestación de un “habla originario”, cuyo significado se establece, en este caso, a partir del contraste entre el dolor y una normalidad no dolorosa. A través del dolor —o de otros síntomas— el cuerpo dice algo acerca de su relación con el mundo. Heidegger sabe que los fenómenos somáticos se producen a través de procesos bioquímicos, pero considera que su plena comprensión va más allá de esos aspectos. En este sentido, según la autora, hurta a las ciencias naturales el monopolio explicativo del funcionamiento del organismo; no niega sus aportaciones pero las considera insuficientes si no se toma en cuenta la interacción con el entorno, el contexto sociocultural. Se abre así un campo de acción propio para las ciencias sociales.

En el segundo capítulo se estudia el papel que juega en la academia mexicana el acoso laboral en relación al desencadenamiento de síntomas cardiovasculares. Ese acoso es visto como “violencia académica”, como una forma de violencia interpersonal prolongada que es ejercida tanto por superiores como por pares, e incluso, por subordinados, y que constituye un estresor importante para los académicos/as. Además, se ve incentivado por elevados niveles de competencia entre los trabajadores, que pueden llevar a identificar a colegas como “competidores indeseables”, lo cual enrarece las buenas relaciones sociales en el trabajo y propicia ambientes de suspicacia, resentimiento y animosidad.

Según Sieglin, a veces el acoso laboral puede llegar a entenderse, incluso, como estrategia gerencial para controlar a la planta laboral. La amplísima relación de fuentes literarias consultada por la autora demuestra que el acoso laboral afecta negativamente al bienestar y la salud en general de los trabajadores, al incrementar sus niveles de estrés, ansiedad y depresión y, potencialmente, reactivar conflictos emocionales pasados no superados; sin embargo, como advierte Sieglin, son pocos los estudios que exploran la vinculación del acoso con ciertos trastornos psicofísicos, como el caso de las enfermedades cardiovasculares. De ahí que, a través de un enfoque cuantitativo, se centre en analizar la presencia de desórdenes cardiovasculares funcionales en miembros del

SNI —que fueron autorreportados en una encuesta— a fin de averiguar si tienen relación con el acoso laboral y con elementos estructurales de las organizaciones académicas, mismos que funcionan como estresores crónicos. Algunos resultados son muy significativos, como el hecho de que más de un tercio de los individuos que dijeron sufrir esos trastornos padecieron también de inestabilidad laboral, frente a un 11.7 por ciento del grupo de contraste. De entre las distintas conductas de acoso o formas de violencia detectadas (comportamiento amenazante e intimidatorio; aislamiento social y comunicativo; trato degradante; daño de la reputación pública; sabotaje al trabajo; supervisión abusiva), se pudo comprobar que unas tienen mayor impacto en la salud que otras, y que pueden llevar, en casos extremos, a la “muerte social” de un individuo y a poner fin a su carrera científica.

Sieglin relaciona expresamente lo anterior con las políticas neoliberales, en virtud de las cuales estos sujetos (las y los académicos) ejemplifican vidas laborales precarias. Pero el discurso de la autora no se agota en el diagnóstico: recomienda a los académicos/as esforzarse por la democratización de los espacios universitarios, denunciar —preferiblemente a través de colectivos— la violencia estructural e interpersonal que subsiste en esas instituciones, y exigir a las autoridades universitarias mecanismos eficaces de prevención y atención a toda forma de violencia.

En el tercer capítulo, de corte cualitativo, se explora el “sufrimiento” y las estrategias de afrontamiento frente al acoso a través del caso de una académica de 33 años, sin factores de riesgo previos, que enfrentó diversas crisis de salud (especialmente de hipertensión arterial) tras meses de exposición a acoso laboral intenso. Lo llamativo aquí, de acuerdo al relato de Sieglin, es comprobar cómo las estrategias de afrontamiento de esta joven académica se montaron sobre el imaginario neoliberal del sujeto autorresponsable, autosuficiente, proactivo y racional, que debe tratar de superar los bloqueos y limitaciones impuestos por sus agresores sin mostrar sus sentimientos y emociones.

El cuarto capítulo aborda el problema de los dolores de cabeza frecuentes o crónicos, y lo hace, como en el capítulo 2, a partir de un análisis estadístico basado en la misma encuesta que se presentó entonces. Tras dar a conocer las evidencias que ofrece la literatura para sustentar la tesis de que los entornos laborales disfuncionales influyen de manera significativa en la etiología de los dolores de cabeza, la autora critica la hegemonía de un modelo de causalidad —con un trasfondo ideológico afín a los intereses del capital— que ha reducido tradicionalmente los trastornos de salud a factores biológicos y que subestima el papel del entorno social como factor patogénico. Las dos hipótesis de partida terminan siendo corroboradas, con matices, por los datos: la primera plantea que cuanto más desfavorable o deficiente es la cultura organizacional, mayor será la incidencia del dolor de cabeza; la segunda establece una relación entre el acoso laboral (como violencia interpersonal) y la incidencia de cefaleas. Y ello a pesar de la cautela mostrada por la autora

al reconocer que los dolores de cabeza constituyen reacciones somáticas complejas que son influidas por gran cantidad de factores, no sólo los incluidos en su muestra. Sin embargo, no duda en afirmar que “el dolor de cabeza, al igual que otros síntomas somáticos, constituye una acción social: comunica pesares subjetivos, denuncia las trampas y cortocircuitos de la realidad sociolaboral en la que un individuo se encuentra inmerso” (p. 166). En virtud de lo anterior, Sieglin recomienda a estas instituciones avanzar en la construcción de entornos laborales que no comprometan la salud de los trabajadores; y advierte que esa tarea tiene que ser profunda, pues implica cambios estructurales. Queda claro el qué, es decir, la necesidad de intervenir en las estructuras organizacionales disfuncionales, pero lo que no se dice es cómo se hace eso, o por dónde se empieza...

El último capítulo explora la misma problemática de los dolores de cabeza, pero esta vez con un enfoque cualitativo basado en el análisis del discurso, derivado de dos entrevistas a profundidad realizadas a dos profesoras de tiempo completo que trabajan en universidades estatales y forman parte del SNI. Más allá de las diferencias que se presentan entre los dos casos de estudio, ambas entrevistadas han sufrido de cefaleas —aparte de otros trastornos— asociadas a las presiones de trabajo, el estrés, la falta de descanso y el insomnio, o dicho de otro modo, a una “cotidianidad de perenne sobreexplotación”. En efecto, los relatos de ambas académicas permiten ver la relación entre el dolor de cabeza y diversas formas de explotación laboral, como las jornadas extralargas y la difuminación de la frontera entre trabajo y familia, trabajo y descanso, y entre espacio público y privado. Las exigencias del SNI trastocan la usual diferenciación entre esos elementos al hacer que el trabajo se torne omnipresente y termine por dominar todas las relaciones sociales, esto es, se vuelva “totalitario y enajenante”. El discurso de las entrevistadas lleva a Sieglin a inferir que dispositivos sociolaborales como el SNI, cuyos nombramientos o certificaciones de carácter temporal cumplen en el ámbito académico la ambigua función de enaltecer y amenazar, al mismo tiempo, a los sujetos; han sido promovidos por la ideología neoliberal para proteger las formas de explotación laboral y dominación hegemónicas contra la crítica y la acción transformadora colectivas, de suerte que estos recursos ideológicos moldean la conciencia de los sujetos (sin que se den cuenta) y orientan su actuar consciente; es decir, promueven una reconfiguración de la subjetividad en el mediano y largo plazo, pues con el tiempo los individuos convierten las exigencias políticas —obediencia— y productivas, tanto de las universidades como del Estado, en mandatos propios. En virtud de ello, “la construcción de la realidad social como inmutable y fuera del alcance de los individuos sólo ofrece una solución: el ajuste a las circunstancias” (p. 209). Según la autora, son las políticas de ciencia del Estado mexicano las que han expuesto a los académicos/as a una competencia desenfrenada y los incitan a trasgredir límites constantemente y a no preguntar por el precio

que ello pueda implicar. Respecto a esto último, del relato de las informantes se desprende que la relegación de la familia por el trabajo puede convertirse (especialmente para las mujeres científicas) en una fuente de sentimientos de culpa y angustia. Pero los autorreproches van más allá, porque la insatisfacción —espoleada por deseos nunca satisfechos del todo— es casi permanente (Rico, 2019). Dichas autoinculpaciones provienen, según Sieglin, de la interiorización del discurso neoliberal acerca del sujeto productivo ideal, un sujeto que no descansa y que es feliz y realizado cuando trabaja. Una afirmación de una de las entrevistadas es muy elocuente a este respecto: “me recrimino y me digo ‘¡qué floja me he vuelto!’”, cuando la realidad es que sigo trabajando los fines de semana” (p. 226). Y eso pasa en buena medida porque los veredictos del SNI y de otros organismos certificadores (SEP-PRODEP) son asumidos —dice la autora— “como si de verdades se tratara”.

Cabe preguntarse por qué, a pesar de lo dicho, sigue funcionando el sistema como lo hace. Ya hemos aludido a la falta de conciencia de la “dominación” que se da en nuestra sociedad (Han, 2017). Chomsky (2020), por su parte, apunta una razón destacable a partir de la distinción entre dos tipos de intelectuales: el “académico-experto”, o intelectual orientado a políticas, y el “intelectual libre” u orientado a valores. Dado que estos últimos son desacreditados como “excéntricos” y “gente ideologizada”, el poder contemporiza básicamente con los primeros, intelectuales tecnocráticos y políticamente pragmáticos que son vistos por la autoridad como “responsables y serios”. Además, han ido reemplazando a los intelectuales libres del pasado hasta convertirse en la corriente intelectual dominante. Mientras algunos de estos académicos-expertos o intelectuales técnicos ya han alcanzado poder y riqueza, otros —según Chomsky— perciben que pueden alcanzarlos si aceptan la sociedad tal como es y promueven el *statu quo*; tienen claro que su misión es servir a la autoridad y al orden establecido, sin cuestionarlos. Enfrentan los problemas técnicos que surgen en la sociedad contemporánea mediante una “tecnología desprovista de valores”, es decir, sin importar el costo humano.

Finalmente, sólo queda reconocer el arrojo y la valentía de Sieglin para tratar estos temas, que por lo general no son del agrado de las autoridades universitarias, en la medida en que las exponen a la crítica de manera tan abierta. En estos casos el medio académico puede volverse un entorno particularmente hostil. Decir lo que dice la autora en este libro no es fácil para alguien que trabaja en la propia academia mexicana, pero sí es, desde luego, muy necesario si aspiramos a tener mejores universidades y centros de investigación científica en el país. Si no podemos cambiar la universidad, motor de cambio social, menos aún vamos a poder cambiar el país. Recientemente escuchamos decir a la autora en un acto público que alguien le había recordado en una ocasión eso de que “la ropa sucia se lava en casa”, a lo que ella respondió con una inteligente interrogante: “pero ¿qué pasa si la casa no tiene lavandería?”.

REFERENCIAS

- BEDOYA, Mauricio (2018), *La gestión de sí mismo*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- CHOMSKY, Noam (2020), *La responsabilidad de los intelectuales*, Madrid, Sexto Piso.
- FROMM, Erich (2019 [1991]), *Del tener al ser: caminos y extravíos de la conciencia*, Barcelona, Paidós.
- GELI, Carles (2018, 7 de febrero), “Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose”, entrevista a Byung-Chul Han, *El País*, sección Cultura, en: https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html (consulta: marzo de 2023).
- HAN, Byung-Chul (2013), *La sociedad de la transparencia*, Barcelona, Herder.
- HAN, Byung-Chul (2015), *La sociedad del cansancio*, Barcelona, Herder.
- HAN, Byung-Chul (2017), *La expulsión de lo distinto*, Barcelona, Herder.
- HAN, Byung-Chul (2020), *La desaparición de los rituales. Una topología del presente*, Barcelona, Herder.
- RICO, David E. (2019), “Individuo, trabajo y neoliberalismo”, *Revista Filosofía UIS*, vol. 18, núm. 1, pp. 151-170. DOI: <https://doi.org/10.18273/revfil.v18n1-2019007>

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



iisue