

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLII

NÚMERO 168

Nicolás Patierno

VIOLENCIA Y AUTORIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Isabel Pavez y Ligia García Béjar

CIBERACOSO DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

David S. Contreras y Fabiola Villela

PRESENCIA DE LA BIOÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Alba M. Hernández y Mel Ainscow

DESARROLLO DE UNA GUÍA PARA PROMOVER UN *E-LEARNING*
INCLUSIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ramiro Lobatón-Patiño, Andrea Precht, Ítalo Muñoz y Alejandro Villalobos

RACIONALIDADES SOBRE FORMACIÓN CIUDADANA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Carmen Álvarez-Álvarez, Francisco J. García y Francisco J. Pozuelos

POSIBILIDADES, LIMITACIONES Y DEMANDAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL MEDIO RURAL
EN EL NORTE Y SUR DE ESPAÑA CONTEMPLADOS DESDE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Javier Gil-Quintana y Elizabeth Prieto

LA REALIDAD DE LA GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Silvia Solano, Pedro Gómez, María José González e Ignacio González-Ruiz

ALINEACIÓN DE LOS PLANES DE ÁREA COLOMBIANOS CON LOS ESTÁNDARES BÁSICOS
DE COMPETENCIAS EN MATEMÁTICAS

•••

Mariano Castellaro y Nadia S. Peralta

PENSAR EL CONOCIMIENTO ESCOLAR DESDE EL SOCIOCONSTRUCTIVISMO

Edgar J. González y Pablo Á. Meira

EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO

••

GUÍA "EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS EN LA E2030"

DIRECTOR

Alicia de Alba

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Patrick Boumard, *Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia*

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

María de Ibarrola Nicolín, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

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

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

Roberto Rodríguez Gómez Guerra, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

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

Alicia Vargas Porras, *Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

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

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México), Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS),

Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM), Martín López Calva (UPAEP), Andrés Lozano Medina (UPN),

Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco), Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG),

Estela Ruiz Larraguivél (IISUE-UNAM), Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX),

Ana María Tepichin Valle (COLMEX).

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.

© 2020, 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

Suscripciones anuales: México \$500.00 M.N. Extranjero: USD 50.00. Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información sobre suscripciones al correo: perfiles@unam.mx. Impresión: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Se tiraron 200 ejemplares en marzo de 2020.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
NICOLÁS PATIERNO Violencia y autoridad en la escuela secundaria ¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes? <i>Violence and authority in junior high school</i> <i>“Violent youth” or absent adults?</i>	10
ISABEL PAVEZ Y LIGIA GARCÍA-BÉJAR Ciberacoso desde la perspectiva docente Discursos, percepciones y estrategias de profesores en dos ciudades de Chile y México <i>Cyberbullying from a teaching perspective</i> <i>Discourse, perception, and strategies of teachers in two cities in Chile and Mexico</i>	28
DAVID SEBASTIAN CONTRERAS ISLAS Y FABIOLA VILLELA CORTÉS Presencia de la bioética en la investigación de la Universidad Autónoma Metropolitana <i>Presence of bioethics in research at the Metropolitan Autonomous University</i>	42
ALBA MARÍA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ Y MEL AINSCOW Desarrollo de una guía para promover un <i>e-learning</i> inclusivo en educación superior <i>Development of a guide to promote inclusive e-learning in higher education</i>	60
RAMIRO LOBATÓN-PATIÑO, ANDREA PRECHT GANDARILLAS, ÍTALO MUÑOZ CANESSA Y ALEJANDRO VILLALOBOS MARTÍNEZ Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile <i>Rationalities on citizen training in initial teacher training</i> <i>A case study at a university in the Maule region, Chile</i>	76
CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO Y FRANCISCO JAVIER POZUELOS ESTRADA Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar <i>Possibilities, limitations, and demands of rural education centers</i> <i>in the north and south of Spain considered from school management</i>	94

JAVIER GIL-QUINTANA Y ELIZABETH PRIETO JURADO 107
La realidad de la gamificación en educación primaria
Estudio multicaso de centros educativos españoles
The reality of gamification in elementary education
Multi-case study of Spanish education centers

SILVIA SOLANO, PEDRO GÓMEZ, MARÍA JOSÉ GONZÁLEZ
E IGNACIO GONZÁLEZ-RUIZ 124
Alineación de los planes de área colombianos
con los estándares básicos de competencias en matemáticas
Alignment of Colombian area plans with basic standards
for competencies in mathematics

Horizontes

MARIANO CASTELLARO Y NADIA SOLEDAD PERALTA 140
Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo
Interacción, construcción y contexto
A perspective on school knowledge from social constructivism
Interaction, construction, and context

EDGAR J. GONZÁLEZ GAUDIANO Y PABLO Á. MEIRA CARTEA 157
Educación para el cambio climático
¿Educar sobre el clima o para el cambio?
Education for climate change
Educate on climate or for change?

Documentos

GUÍA “EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS EN LA E2030” 176
E2030 Guide to Education in Emergencies

Reseñas

INMACULADA EGIDO GÁLVEZ Y MARÍA JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE 188
La educación comparada, hoy
Enfoques para una sociedad globalizada
por: Jorge M. Gorostiaga

JOSÉ MARÍA ROZADA MARTÍNEZ 193
Enseñar y pensar la profesión
Autobiografía de un docente
por: Carmen Álvarez-Álvarez

Editorial

De ciencia, feminismo, género,
cambio climático y coronavirus

Escribir el primer editorial para *Perfiles Educativos*, bajo mi dirección, es un gran reto académico, toda vez que implica inscribirlo en tiempos de la recia visibilidad de los movimientos feministas y las complejas perspectivas de género, de la violencia endémica y de la pandemia del COVID-19. Una situación emplazada en los límites inasibles de la ciencia, la tecnología, la filosofía, la teoría, la imaginación y la práctica, en el territorio encargado de la comprensión y estudio de la construcción de los seres humanos. Esto es, en el campo de la investigación educativa y de las disciplinas que en ella confluyen: la pedagogía y las ciencias sociales y humanísticas que tienen a la educación como su objeto de estudio.

El campo de la investigación educativa, enmarcado en el proyecto civilizatorio que vivimos, está signado por la tensión entre la confusa e ilógica globalización y la crisis estructural generalizada, cuya resolución aún se encuentra en la búsqueda de alternativas y que, como toda tensión, es productiva.

En dicha tensión destacan las voces emergentes en torno a la urgencia de trascender y superar la pobreza; a la inaplazable atención al cambio climático para garantizar nuestra propia supervivencia; a luchar y promover la igualdad entre los géneros, de manera específica el reconocimiento de la luchas feministas y el empoderamiento de las mujeres y las niñas; a los derechos humanos; al combate de las desigualdades dentro de los países y entre ellos; a la construcción de la paz; a la inclusión social y cultural —interculturalidad-contacto cultural—; y en este momento, de especial importancia, la salud para todas y todos, entre las más relevantes.

Destacan también en tal tensión los avances de la ciencia y la tecnología y las evidentes limitaciones de los seres humanos para convivir con la naturaleza, así como para definir la trayectoria de las sociedades humanas y la constitución de nuevos juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1988 [1953]) en la ciencia misma. Esto es, nos encontramos inmersos en una biopolítica (Foucault, 2007), en el más estricto sentido del término, atravesada por el giro lingüístico, el giro psicoanalítico y la *contingencia*, como constitutiva de la realidad (en términos de Laclau, 1993; 2004), así como en plena emergencia del giro ambiental, el cual veremos instalado con firmeza en la próxima década no sólo en la vida académica, sino en la vida cotidiana.

En este complejo e inédito contexto, este número ve la luz en el mes de abril de 2020. Tan vertiginosos son los cambios que suceden, que resulta difícil detenerse un momento para ver nuestra revista en su perspectiva histórica y de

cara hacia el imprevisible futuro. De ahí que, sin ignorar la severa dislocación social, educativa y cultural en la que este número de *Perfiles Educativos* aparece, es preciso reconocer también un sentido de oportunidad para iluminar asuntos complejos que migran incontinentemente en la distancia cronotrópica entre el momento de inscripción de la palabra (la escritura) y el momento de su lectura.

En materia de revistas especializadas en investigación educativa, cabe destacar el esfuerzo iniciado hace cinco décadas: en 1971 emerge en México la primera revista dedicada a la educación con perspectiva latinoamericana, a cargo del Centro de Estudios Educativos, la que desde su primer número se posiciona académicamente con un claro compromiso político social al centrarse en la investigación educativa en América Latina (CEE, 1971).

En 1978 aparece el primer número de *Perfiles Educativos* en el marco de la creación del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), con una clara orientación hacia la docencia universitaria. En el transcurrir de los años, el paso del CISE al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y las diferentes gestiones han ido redefiniendo sus contornos como revista científica, hasta el día de hoy, abril de 2020.

A lo largo de su historia y de sus diferentes épocas, *Perfiles Educativos* se ha distinguido por su seriedad y rigor académico con un claro compromiso científico social. En el ciclo que inicia con este número se hacen los siguientes énfasis de cara al propósito de contribuir a su enriquecimiento, crecimiento y proyección.

- **Carácter científico.** En esta línea, para la aceptación de artículos se seguirán respetando, como hasta ahora, los criterios de pertinencia científica y sus aportes en investigación básica, aplicada, experimental, cualitativa y otras, en el marco de diversos sustentos teóricos, metodológicos y técnicos que cuenten con pleno reconocimiento científico y académico en los campos de la pedagogía, las ciencias sociales y humanísticas, así como las diferentes vertientes, áreas y temáticas que confluyen en el vasto campo de la investigación educativa.
- **Carácter latinoamericano.** Pese a las exigencias actuales para insertarse en circuitos científicos cada vez más globalizados, es pertinente reconocer la fortaleza del pensamiento latinoamericano y el intenso intercambio entre investigadoras e investigadores de nuestro ámbito regional. De ahí que un énfasis significativo identitario será mantener y enriquecer ese carácter regional de los avances en investigación, en los rubros que le son propios. Durante los últimos 50 años, el intercambio de hallazgos y aportes de investigación entre los intelectuales del campo de la educación en América Latina ha contribuido significativamente al debate educativo y pedagógico del mundo. Con la certeza de ser parcial, y sólo a guisa de ejemplo, destaco en esta línea a representantes latinoamericanos notables del siglo XX y XXI en la constitución del pensamiento y práctica de la

investigación educativa y la pedagogía en esos siglos: Freire, Latapí, Aguirre Lora, Puiggrós y Díaz Barriga, entre otras y otros.

- Apertura hacia el mundo-mundos. A partir del carácter latinoamericano de *Perfiles Educativos* destaca también el interés de incrementar y, en su caso, abrir, el intercambio de aportes científicos en nuestro campo con y entre intelectuales de otros países, en distintas áreas y temáticas. España ocupa una centralidad destacada, aunque también queremos extendernos hacia Portugal y otros países de habla portuguesa como Guinea-Bissau y Cabo Verde. Asimismo, fortalecer nuestra presencia en otros países europeos cuya influencia ha sido significativa en la formación de intelectuales en educación en América Latina, como Alemania, Francia e Italia; en países nórdicos, como Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia; en países anglosajones, en particular Gran Bretaña, Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica. Con China, país con el cual ya se tienen lazos académicos y de investigación, así como con países postsoviéticos como Estonia y Rusia, y con Japón y Singapur por la relevancia de sus sistemas educativos.
- Diálogo intergeneracional entre autores. La perspectiva generacional reviste especial importancia en las primeras décadas del siglo XXI, en que conviven generaciones que han sido parte de los cambios e impactos de las cuatro revoluciones industriales, de revoluciones sociales y políticas en distintas partes del mundo, de ingentes flujos migratorios y de rápidas transformaciones científicas y tecnológicas. Estas últimas constitutivas de una fuerte brecha entre los nativos digitales y los nacidos con anterioridad o bien con un difícil —e incluso nulo— acceso a la era digital.
- Números especiales sobre algunos temas emergentes de interés científico-académico en su vinculación con la compleja situación educativa y pedagógica en la cual se construye la investigación educativa en este siglo. En el marco del contexto actual, se trabaja para tener un número especial sobre género, con lo cual se pretende continuar con la ruta esbozada en el número 167 (2020) con la publicación de dos artículos sobre esta temática: uno de Araceli Mingo sobre el tránsito de las universitarias al feminismo, y uno más relativo a la creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM. Otro número especial se dedicará a la educación para el cambio climático y su relación con diversas problemáticas del campo de la educación y del currículo como ejes transversales. Esta intención se advierte con el artículo dedicado a esta temática en el presente número.
- Eventos académicos vinculados a *Perfiles Educativos*. En este replanteamiento sobre los énfasis de la revista no podríamos omitir la cuestión de la educación para la salud, que es un ángulo de poderosa vigencia. También se ha considerado, entre otros, convocar a un evento sobre feminismo, género, educación para la paz y lucha contra la violencia.

En lo que respecta a este número se encuentran artículos provenientes de México, Argentina, Chile y España. Un artículo que aborda un tema nodal es el dedicado a la “Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio?” de Edgar González Gaudiano y Pablo Meira, autores de México y España. Éste ofrece un horizonte complejo en el contexto de la tensión señalada entre la confusa e ilógica globalización y la crisis ambiental generalizada. Cabe adicionar dos cuestiones: la primera de ellas referida a la deficiente visión para incorporar la dimensión ambiental en los proyectos educativos, y en particular al currículo universitario, pero también, salvo honrosas excepciones, a la gestión de las instituciones de educación superior. Ello confirma que el silencio, la omisión y la ausencia (De Sousa, 2005) son constitutivos de una conversación, son discursivos. La segunda es la dificultad de articular esta dimensión con el conjunto de retos contemporáneos, como la desigualdad social, el feminismo, las perspectivas de género, la interculturalidad-contacto cultural, la decolonialidad/postcolonialidad, la educación para la paz, los derechos humanos y la lucha en contra de la violencia.

El artículo “Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto” de Mariano Castellaro y Nadia Peralta, ofrece planteamientos importantes y significativos sobre esta corriente de pensamiento de gran calado en el conocimiento escolar; de especial interés es el análisis acerca de la teoría del conflicto cognitivo y sociocognitivo que exploran desde autores como Piaget y Vygotsky, entre otros, para emitir sus aportes propios.

Los ocho artículos restantes dan forma a una variada trama temática desde aproximaciones teóricas y locus de enunciación distintos, que muestran con evidencia la proliferación de miradas (De Certeau, 1996) existentes en el campo de la investigación educativa. La autoría de esos artículos corresponde, en su mayoría, a jóvenes investigadores e investigadoras que participan colaborativamente desde diversas instituciones iberoamericanas. Los textos abordan objetos de estudio recortados de manera empírica a:

- a) Regiones o países, como los artículos “Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar” de Carmen Álvarez-Álvarez, Francisco Javier García Prieto y Francisco Javier Pozuelos; y “Ciberacoso desde la perspectiva docente: discursos, percepciones y estrategias de profesores en dos ciudades de Chile y México”, de Isabel Pavez y Ligia García-Béjar.
- b) Al análisis de una cuestión en una institución, como los artículos “Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente. Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile” de Ramiro Lobatón-Patiño, Andrea Precht, Ítalo Muñoz y Alejandro Villalobos; “La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio

multicaso de centros educativos españoles” de Javier Gil-Quintana y Elizabeth Prieto; “Violencia y autoridad en la escuela secundaria: ¿jóvenes ‘violentos’ o adultos ausentes?” de Nicolás Patierno; y “Presencia de la bioética en la investigación de la Universidad Autónoma Metropolitana” de David Sebastian Contreras y Fabiola Villela.

- c) Un estudio sobre las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior es el caso del artículo “Desarrollo de una guía para promover un *e-learning* inclusivo en educación superior” de Alba María Hernández y Mel Aiscow.
- d) Una disciplina, como el artículo “Alineación de los planes de área colombianos con los estándares básicos de competencias en matemáticas” de Silvia Solano, Pedro Gómez, María José González e Ignacio González-Ruíz.

En la sección Documentos publicamos fragmentos de la Guía “Educación en emergencias en la E2030”, la cual contiene una serie de recomendaciones para los sistemas educativos —sobre política educativa, currículo, ambiente de aprendizaje y el trabajo con docentes— en contextos de emergencia como el que hoy vivimos con la pandemia del COVID-19.

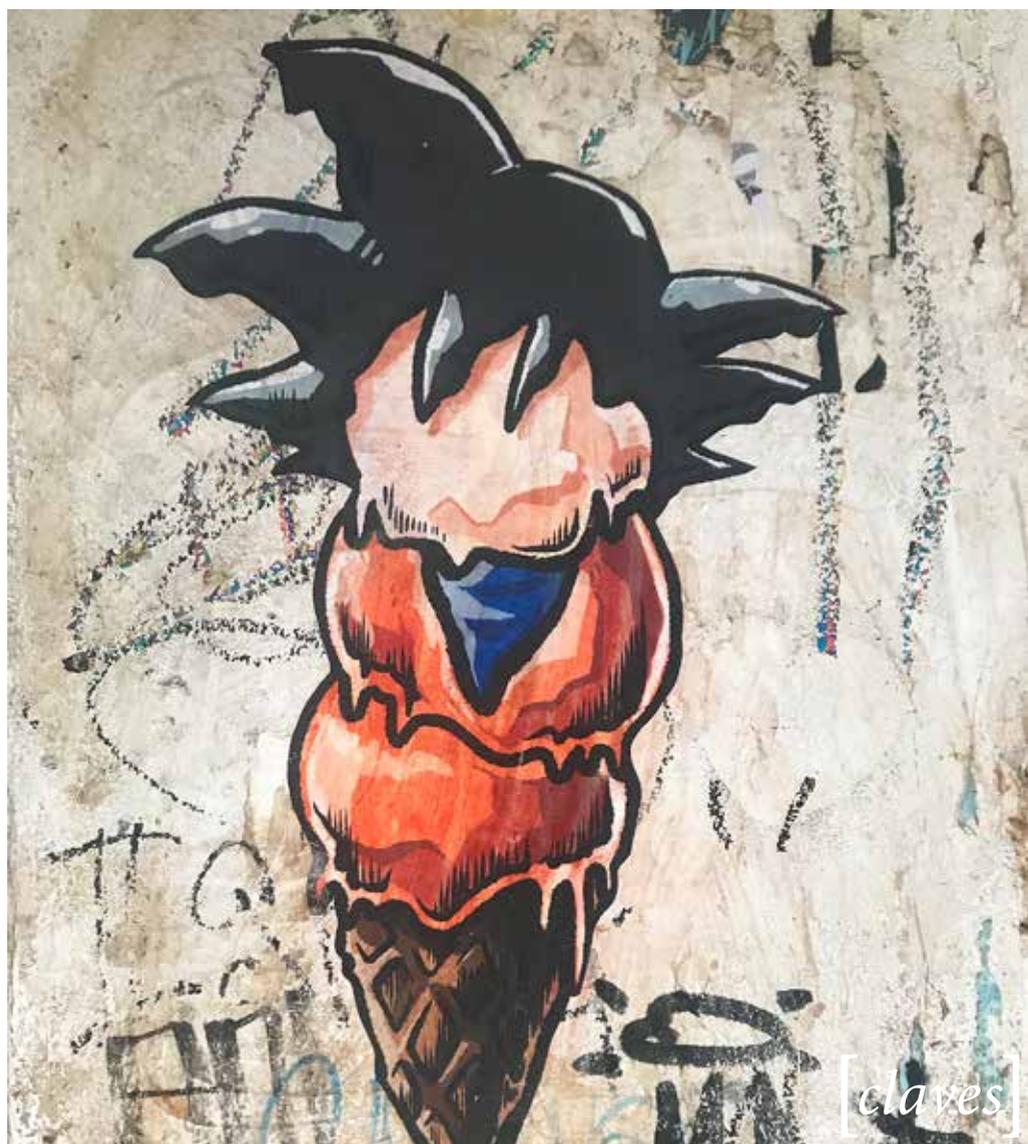
Esperamos que este número sea del interés de nuestros lectores y convoque a un mayor número de interesadas e interesados; y que abra las puertas para recibir contribuciones que coadyuven a fortalecer un pensamiento fresco, dinámico y plural, capaz de interpelar las visiones atávicas que constriñen las posibilidades de crear mejores climas culturales y de responder a los complejos desafíos de nuestro tiempo, a través de la investigación educativa.

Alicia de Alba

REFERENCIAS

- Centro de Estudios Educativos (CEE) (1971), “Editorial”, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 1, núm. 1, pp. 5-8.
- DE CERTEAU, M. (1996), *La invención de lo cotidiano*, vol. 1, México, Universidad Iberoamericana.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2005), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid, Trotta.
- FOUCAULT, Michel (2007), *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, Ernesto (1993), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- LACLAU, Ernesto (2004), “Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas”, en Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek (2004), *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 49-93.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1988 [1953]), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona/México, Editorial Crítica/UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas.

C L A V E S



Violencia y autoridad en la escuela secundaria

¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes?

NICOLÁS PATIERNO*

El presente artículo es resultado de una investigación doctoral desarrollada entre los años 2011 y 2018, enfocada al estudio de lo que popular —y peligrosamente— se conoce como “violencia escolar”. La hipótesis que orienta este escrito supone que las expresiones juveniles que muchos educadores consideran “violentas” no son arrebatos cuyas causas puedan atribuirse únicamente a un individuo, sino que, en general, son manifestaciones (con un fuerte contenido “físico”), consecuencia de la autorregulación juvenil que sucede a la indiferencia de los adultos. El desarrollo de esta conjetura se sustenta sobre dos fuentes de información: una serie de entrevistas realizadas a docentes y alumnos de escuelas secundarias, y una minuciosa revisión de bibliografía especializada. Las conclusiones reivindican el lugar de la educación secundaria en el proceso de renuncia a la violencia, es decir, en la construcción de lazos sociales, el reconocimiento de un orden simbólico y el uso responsable del cuerpo.

This article is the result of a doctoral research project conducted between the years 2011 and 2018, focused on the study of what is commonly—and dangerously— referred to as “school violence.” The hypothesis which orients this paper assumes that the youthful expressions which many educators consider “violent” are not isolated outbursts whose causes can be imputed to a single individual, but, in general, are manifestations (with a substantial “physical” component) produced by youths’ self-regulation in response to the indifference of adults. Our proof of this hypothesis is based on two sources of information: a series of interviews with teachers and students at junior high schools and an exhaustive review of the specialized literature. The conclusions confirm the place of secondary education in the process of renouncing violence, in other words in the formation of social bonds, recognition of a symbolic order, and responsible use of the body.

Palabras clave

Educación media
Violencia
Autoridad
Jóvenes
Crisis educativa

Keywords

Secondary education
Violence
Authority
Youth
Educational crisis

Enviado: 24 de enero de 2019 | Aceptado: 4 de septiembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59221>

- * Becario posdoctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina). Docente de la cátedra Educación Física 5 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (Argentina). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación media; violencia; autoridad; cuerpo; educación corporal. Publicaciones recientes: (2018), “Educación y autoridad en Hannah Arendt: una relectura contemporánea de *La crisis de la educación*”, *Tempos e Espaços em Educação*, vol. 11, núm. 27, pp. 187-200; (2016), “El juego como estrategia de intervención para la resolución de conflictos en escuelas secundarias”, *Lúdicamente*, vol. 5, núm. 9, s/pp, en: CE: nicolaspatierno@gmail.com. <http://ppect.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/7922/pdf>

INTRODUCCION

La reflexión sobre la violencia en la educación secundaria es un ejercicio relativamente reciente. Esto no significa que ese problema no existiera hace 10 o 15 años, sino que, al menos en Argentina, este tema no era considerado una prioridad en las agendas educativas nacionales ni provinciales. Hoy, por el contrario, nos encontramos con una creciente —y por momentos exacerbada— visibilización de la cuestión. Los debates están presentes en redes sociales, en programas radiales, en la televisión, en diarios, en revistas; sin embargo, a pesar de que estos medios divulgan diariamente casos representativos de la —mal llamada— “violencia escolar” (sobre todo en el nivel secundario), pocos se preocupan por analizar el tema en profundidad, es decir, analizar los hechos antes de etiquetarlos como “violentos”.

Cuando decidimos rastrear el fenómeno en algunas escuelas secundarias (más precisamente, en tres establecimientos públicos), rápidamente pudimos evidenciar (tanto en los testimonios de los adultos como en los de los jóvenes) la presencia de una serie de críticas —acentuadas en los últimos tiempos— sobre este nivel. Parafraseando a Southwell (2019), la escuela secundaria argentina ha vivido décadas de cambios y cuestionamientos, junto a una caracterización frecuente de crisis desde la segunda mitad del siglo XX. Es innegable que, en la actualidad, las escuelas medias estatales deben soportar una fuerte representación social negativa, a veces sostenida por los propios educadores, que parece intensificarse aún más sobre la población de estudiantes.

Con frecuencia, la escuela pública es identificada hoy como el lugar de los violentos, los excluidos, los pobres, los inmigrantes; en Argentina estas construcciones arrastran una fuerte carga social negativa que se materializa en múltiples —y a veces inconscientes— prácticas discriminatorias. De acuerdo con Garriga Zucal, “en nuestra sociedad nadie desea ser catalogado como violento. Por ello,

la definición de algo o alguien como violento actúa como impugnación sobre las prácticas de ajenos y distantes” (2016: 10).

Dado el carácter social del fenómeno, y que, como sostiene Elias (1981), sería preciso adentrarse en un problema asociado a la violencia al margen de los condicionamientos histórico-políticos y la perspectiva de los actores, podemos afirmar que el fenómeno de la violencia en las escuelas es un asunto muy difícil de objetivar sin desnaturalizar aquellos discursos que habilitan la reproducción de esta categoría.

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo a Vasilachis de Gialdino, la investigación de tipo cualitativa “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos... que describen los momentos habituales y problemáticos en la vida de los individuos” (2006: 25), y en vista de que los fines de la investigación doctoral —de la que se desprende el presente artículo— se orientan a indagar las representaciones ligadas a la violencia que circulan en la escuela secundaria, consideramos pertinente adherir a una metodología de este estilo (Patierno, 2019). En este sentido, las categorías propuestas en este escrito se sustentan sobre datos obtenidos a través de dos recursos: la realización de entrevistas y el análisis de bibliografía especializada. Es preciso añadir que, a fin de no realizar un estudio meramente descriptivo o reproducir los resultados de otras investigaciones, tanto la información proporcionada por los informantes como la consignada por otros autores fueron consideradas con igual grado de relevancia.

Para la muestra incluida en la investigación doctoral se seleccionaron tres colegios secundarios ubicados en la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina). La selección de las instituciones se realizó con base en el criterio de “diversidad geográfica” descrito por Vasilachis de Gialdino (2006) para el estudio de “casos múltiples”. En primer lugar, se

seleccionó una escuela secundaria situada en el centro de la ciudad, luego otra del mismo nivel educativo, pero separada de la primera por alrededor de cinco kilómetros con dirección al norte, y por último una tercera escuela, también de nivel medio, emplazada en el partido de La Plata, pero alejada del casco urbano por unos diez kilómetros en dirección al noroeste, en una de las zonas donde operó el Ferrocarril Provincial (luego Ferrocarril General Belgrano). Las escuelas secundarias mencionadas serán referenciadas de manera abreviada como “escuela del centro”, “escuela de la periferia norte” y “escuela del barrio ferroviario”.

Al margen de los contextos específicos de cada institución, si consideramos el nivel socioeconómico y la organización familiar como parámetros de medición, podemos afirmar que no existen grandes diferencias en las características generales de las poblaciones que asisten a las tres escuelas referenciadas. A estos establecimientos suelen acudir los hijos de trabajadores con escasos recursos y con un poder económico reducido, así como una gran cantidad de descendientes de inmigrantes: poblaciones que provienen de países cercanos en busca de oportunidades laborales, exponiéndose a trabajos físicamente agotadores y a condiciones de salubridad mínimas. A pesar de los diversos orígenes y actividades laborales, los sectores que asisten a la escuela secundaria pública evidencian las mismas dificultades; algunas de las principales preocupaciones de las familias que, a pesar de los obstáculos, intentan sostener la escolarización de sus hijos son vivienda, alimentación, trabajo, salud, higiene y seguridad.

Con respecto a las entrevistas, éstas fueron realizadas entre los años 2011 y 2015 con una muestra de once educadores (profesores, autoridades y Equipos de Orientación Escolar) y 31 alumnos cuyas edades variaban entre 12 y 16 años de edad al momento de realizar las entrevistas. En términos generales, el cuestionario estuvo orientado a indagar qué

interpretan por violencia, qué acciones suelen atribuir al fenómeno, bajo qué parámetros miden los alcances de este tipo de manifestaciones y, en el caso específico de los docentes, qué medidas suelen llevar a cabo para mitigar sus efectos nocivos. En palabras de Marradi *et al.*, se intentó “acceder a la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (2007: 220). Los entrevistados fueron seleccionados siguiendo el criterio de “muestreo intencional” (Marradi *et al.*, 2007), y el número se definió en función de los “principios de saturación” (Glaser y Strauss, 1967). Con respecto a los jóvenes, la muestra estuvo compuesta por alumnos que cursaban primero, segundo y cuarto año del nivel secundario. Con el fin de evitar que los estudiantes se sintieran intimidados por la artificialidad de un proceso indagatorio individual, se optó por la entrevista de tipo grupal, ya que, de acuerdo con Marradi *et al.* (2007), este tipo de instrumentos genera un clima de confianza que promueve la fluidez del diálogo.

Con respecto a la bibliografía revisada, lejos de sustentarse en las ideas de un autor o en una línea específica de pensadores, el escrito recorre diversas tradiciones y autores provenientes de áreas diferentes. El eje que definió la selección de las investigaciones consultadas es el enfoque histórico-político, es decir, se privilegió el diálogo con aquellos que entienden que la violencia es un problema de carácter relacional, que sus características cambian a lo largo de la historia y que sus manifestaciones se hallan en estrecha relación con las condiciones políticas reinantes. Partiendo de esta premisa, el marco teórico se nutre de autores tales como Hannah Arendt, Norbert Elias y Philippe Meirieu. Por último, en lo que respecta a los antecedentes enfocados en el estudio de la violencia en la escuela en Argentina se consideraron los trabajos de Silvia Duschatzky y Corea (2013), Fernando Onetto (2004), Carina Kaplan (2009), Fernando Osorio (2006), Ana Lía Kornblit (2008), Silvia Bleichmar (2008),

José Antonio Castorina (2008) y Miguel Ángel Furlán (2013), entre otros.

LA TENSIÓN GENERACIONAL ENTRE JÓVENES Y ADULTOS

Una de las aristas que guía este trabajo presupone que la autoridad que históricamente estuvo asociada al rol del adulto hoy se encuentra en un proceso de reformulación; los esquemas tradicionales, en los que se asumía que un docente, por el solo hecho de desempeñar esa función, debía ser respetado y obedecido, hoy no tienen el peso que tuvieron en otros tiempos.

A partir de una caracterización algo melancólica de la autoridad, y asumiendo que “todo tiempo pasado fue mejor”, hoy es frecuente escuchar en salas de profesores, pasillos de centros educativos y en reuniones de perfeccionamiento docente, entre otros, expresiones de inconformidad en relación con el respeto y la obediencia que los docentes reciben de sus alumnos. De acuerdo con Greco: “a menudo escuchamos hoy que son ellos [los alumnos] quienes no quieren aprender, que nada les interesa, que buscan el facilismo de las nuevas tecnologías o la huida a través de la apatía, el consumo, la droga, etc.” (2007: 16). Este tipo de caracterizaciones suelen realizarse mediante la personificación de una autoridad jerárquica e inamovible que, más orientada a sostener las formas que a transmitir saberes, hace que muchos docentes sólo puedan reconocer insuficiencias en sus alumnos.

Desde la perspectiva de los alumnos, las reconfiguraciones en la autoridad se suelen evidenciar en el rechazo a la figura del maestro tradicional (alguien que reclama subordinación desde una posición superior en una escala jerárquica) y en los modos de resolver conflictos de diversa naturaleza. Al centrar la atención en el segundo elemento destaca el hecho de que muchos alumnos hoy prefieren dirimir sus asuntos empleando sus propios recursos —generalmente en términos físicos, anteponiendo el cuerpo—, en lugar de

recurrir a algún preceptor, docente o autoridad. El propio Meirieu (2007) advierte que, actualmente, muchos de los jóvenes que se rehúsan a la autoridad de los adultos prefieren someterse a la autoridad de clan, dura y violenta, de los grupos en los que se encuentran.

En las escuelas seleccionadas, todos los grupos entrevistados expresaron que no suelen acudir a los adultos (padres, docentes, directivos, etc.) para que éstos resuelvan las discrepancias que puedan surgir entre ellos. En cambio, para reclamar justicia, manifestar un descontento o expresar un punto de vista diferente, los alumnos hicieron mención a acciones tales como “agarrarse a piñas”, “agarrarse a patadas” o “cagarse a trompadas”, entre otras. Esta situación revela, de manera provisoria, no sólo la desconsideración de los mayores como portavoces de una ley aplicable a la resolución de problemas, sino también la coexistencia de parámetros disímiles en la medición de conflictos y en la aplicación de sanciones. Pareciera que el grupo, incluso ordenado bajo una estructura de clan, tiene algo para ofrecer que no pueden ofrecer los adultos: “Les dan quizás la idea de que van a salir de la soledad, mientras que la autoridad de los adultos no les proporciona la sensación de ser portadora de porvenir” (Meirieu, 2007: 11).

Esta tensión entre docentes inconformes y alumnos que no logran establecer vínculos con sus profesores afecta de manera determinante el clima de las clases y dificulta no sólo la trasmisión de saberes, sino también la construcción de lazos sociales. Tanto unos como otros suelen redoblar sus apuestas: muchos docentes entrevistados han optado por correrse deliberadamente de su lugar como adultos y como educadores, y muchos alumnos entrevistados prefieren atender sus propias leyes antes que obedecer las vigentes en la institución educativa donde se encuentran. Es así como se establecen mundos diferentes en un mismo espacio físico. Siendo algo esquemáticos, pareciera que docentes y alumnos encuentran serias dificultades para

reconocerse mutuamente como parte de una misma sociedad, de una misma escuela, de un mismo curso; cada posición jala para su lado, incluso cuando esto supone una fuerte disputa, generalmente en términos verbales, con la otra parte. Parafraseando a Southwell (2019), en la escuela secundaria existen entre jóvenes y adultos percepciones muy distintas acerca de la justicia de las reglas escolares que agudizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnos.

Estas posiciones tensionadas, desencontradas, y hasta en ocasiones enemistadas, suelen materializarse en una doble consecuencia: por un lado, el retiro de los adultos libera a los jóvenes de las ataduras que supone la presencia de una autoridad que determina qué se puede y qué no se puede hacer; pero, consecuentemente, también los obliga a adentrarse —desprotegidos y sin recursos— en una sociedad atravesada por un creciente problema de violencia. El resultado, en términos arendtianos, es que se arroja a las nuevas generaciones a su propia suerte, y así se favorece la constitución de una especie de sociedad juvenil regida por códigos propios donde, producto de la desatención y la autorregulación, la violencia —en tanto manifestación física desarticulada del orden simbólico— no es percibida como falta, sino como la forma más sencilla y económica de alcanzar un objetivo.

En este panorama de reconfiguraciones y amoldamientos en lo que se refiere a la autoridad educativa, surgen algunos interrogantes: ¿qué sucede, en el ámbito escolar, cuando no hay ninguna figura adulta reconocida como autoridad?, ¿qué reglas se ponen en juego?, ¿cómo se establecen los lazos sociales?, ¿quién determina lo que está bien y lo que está mal, lo que es legal e ilegal, lo que está admitido y lo que está prohibido?, ¿bajo qué parámetros se mide la violencia?, ¿qué sucede con aquéllos que no logran adaptarse a las decisiones de la mayoría?

Cuando la figura del adulto se desvanece comienzan a operar otros lazos, otros

códigos, otras formas de comunicación; en resumen, otras formas de relacionarse con el otro. El *autocontrol* o la *autocoacción* adquieren otro significado: aunque parezca un poco exagerado, actualmente muchos jóvenes no se sienten obligados a rendirle cuentas a un adulto, puesto que no reconocen la diferencia intergeneracional como argumento suficiente para acatar y obedecer. En cambio, es frente al par, al igual, posicionado como líder o cabecilla, que deben responder por sus actos. Este desplazamiento de la autoridad del adulto al propio grupo representa un peligro aún mayor, puesto que la autoridad del grupo se impone mediante el uso de la violencia e impide cualquier tipo de manifestación singular (Arendt, 1996).

En este sentido, es interesante la perspectiva de un grupo de alumnos pertenecientes a la “escuela del centro”: cuando se les preguntó si para ellos la escuela ayuda a resolver los problemas asociados a la violencia, no sólo respondieron que no, con convicción y al unísono, sino que además se mostraron renuentes a confiar en la mediación de los docentes, ya que manifestaron cierto disgusto frente a las consecuencias de sus intervenciones. Incluso un miembro del grupo exclamó: “si alguien te mira mal y vos se lo decís al profesor —y el profesor le va a hablar—, entonces después le va a dar más rabia todavía... se va a seguir alimentando la bronca de la persona que vos denunciaste”. Nótese que el alumno citado en ningún momento introduce el adulto como una presencia ordenadora; por el contrario, la intervención de un docente representa una alteración al funcionamiento del grupo.

Desde otro enfoque, el problema que expone el alumno no se centra en el conflicto inicial ni en los motivos que lo precedieron, sino en el que muy probablemente provocaría la intromisión del adulto. Esto representa una violación a las leyes del grupo, y todo aquel que ponga en juego estas reglas recibirá un castigo mediante la aplicación de la fuerza. Sobre las leyes del grupo, Duschatzky y Corea

recalcan que “esos nuevos marcos funcionan como usinas de valoraciones y códigos que estructuran la experiencia del sujeto. Es más grave violar las reglas construidas en su interior que las producidas por el dispositivo institucional” (2013: 56). En línea con esta idea, se presenta otro diálogo extraído de una entrevista grupal realizada en la “escuela de la periferia norte”:

E: “¿ustedes creen que la escuela ayuda a resolver los problemas de la violencia?”.

Alumna 1: “no, la escuela no hace nada”.

Alumna 2: “sólo llaman a tus papás”.

E: “¿qué hizo la escuela en el caso que me contaron?”.

Alumna 1: “llamaron a los padres de una chica y empezaron a decir cualquier cosa”.

E: “¿qué opinan de las sanciones que emplea la escuela?”.

Alumna 2: “eso no sirve para nada, porque volvés con más bronca”.

Adviértase que, al igual que en el relato citado más arriba, la intervención de la escuela es considerada insuficiente, inapropiada y tendiente a acentuar sentimientos de rabia o de “bronca”. Para el entendimiento de las jóvenes que hablan, el diálogo con los padres no representa una solución al conflicto: la presencia de éstos no resuelve nada, sino que genera una mayor acumulación de resentimiento. La intervención de la escuela supone una distorsión de lo que ellas consideran que sucedió y, por lo tanto, un modo “errado” de resolver sus problemas. El resultado de estas tensiones entre una escuela que intenta resolver una pelea por medio de un llamado a los padres, y unas alumnas que encuentran esta acción como una especie de intromisión ofensiva, es la acumulación de rencor por parte de las últimas.

Las opiniones de los educadores sobre la autorregulación de los jóvenes y los acontecimientos comúnmente asociados a la violencia suelen plasmarse en expresiones de

impotencia, o en la formulación de hipótesis que intentan hallar algún tipo de explicación sobre el fenómeno en cuestión. Los siguientes testimonios de docentes son representativos:

Enseñamos la no discriminación y sin embargo entre ellos se discriminan; enseñamos la tolerancia y entre ellos son intolerantes; entonces yo creo que hay muchas cosas que ellos viven en sus casas. Viven golpes, abusos, abandonos y todas esas cosas se manifiestan acá, que es el lugar donde le dan bolilla. Yo hace 27 años que soy docente y no estoy preparada para soportar eso de la violencia (vicedirectora perteneciente a la “escuela del centro”).

A principio del año aparecen las violencias de integración, cada uno de los chicos o las chicas que vienen a la escuela quieren integrarse en un grupo. Entonces aparecen estas cuestiones de quién se quiere empoderar del espacio áulico, quién quiere ser líder de determinado grupo y quiénes vienen de ámbitos diferentes (directora de la “escuela del barrio ferroviario”).

Últimamente vienen muchos docentes a hacer catarsis. Están todos viendo de sacarse tareas pasivas, funciones en el ministerio o en algún gremio porque no quieren volver al aula; están todos mal (preceptor perteneciente a la “escuela del barrio ferroviario”).

Al analizar en detalle el relato de los informantes seleccionados podemos observar que pareciera que, en todo momento, sea por la perpetuación de conflictos domésticos o por disputas entre los propios escolares, los alumnos hubiesen creado su propia autoridad, sus propias leyes, sus propios códigos: una especie de bloque organizado al margen de las reglas que comúnmente rigen en una escuela, y donde la violencia —entendida como una alternativa “más física” que se revela al margen del orden simbólico— no es percibida como infracción o como violación de una norma. El tercer relato representaría la materialización

—y dramatización— de esta construcción: al posicionarse en el lugar de víctima, el preceptor entrevistado advierte que el avance de lo que podríamos denominar, con fines analíticos, “autorregulación juvenil”, ha empujado o inducido a muchos docentes a correrse de su tradicional lugar de autoridad y ceder espacios.

En resumen: a partir del testimonio de los informantes, pareciera que hoy nos encontramos frente a un desmoronamiento de la autoridad que históricamente descansó en el rol del adulto. Esto no supone la desaparición de la autoridad, sino un desplazamiento hacia el propio grupo juvenil, fundado en motivos que analizaremos.

¿QUÉ ES LA AUTORIDAD?

Dadas las confusiones que recurrentemente se suelen evidenciar alrededor de la noción de autoridad, consideramos necesario revisar los sentidos que envuelven al concepto y, simultáneamente, analizar cómo éste se relaciona —y se diferencia— de la violencia. En otras palabras, dado el desconcierto que envuelve la noción de autoridad, evidenciada en sus múltiples asimilaciones, debemos preguntarnos: ¿qué es la autoridad?, ¿qué lugar ocupa hoy en la escuela?, ¿cómo se vincula con el problema de la violencia? Como primera aclaración, debemos considerar que la autoridad es una construcción histórico-política que intenta brindar estabilidad a las relaciones humanas (Arendt, 2006), pero cuyos elementos constitutivos, así como sus alcances, varían considerablemente en función del contexto social y de la coyuntura temporal. Greco sitúa la autoridad “en una trama de encuentros, allí donde al menos dos —en relación asimétrica— entrelazan sus subjetividades en un tiempo y espacio cultural, histórico, social, en común, para perpetuarlos y recrearlos” (2007: 4).

La cuestión de la autoridad constituye un tema central en el desarrollo del presente artículo, sobre todo cuando asumimos que su reconfiguración afecta en forma determinante

la función simbólica y asimétrica que históricamente personificaron los adultos. En este sentido, creemos que las reflexiones de Arendt (1996) nos pueden ayudar a entender mejor qué es la autoridad y de qué manera los cambios que rodean esta cualidad facilitan y promueven la constitución de una sociedad juvenil autorregulada.

Las confusiones entre autoridad y violencia suelen centrarse en una característica compartida, y es que ambos conceptos reclaman obediencia. A pesar de la similitud, la divergencia se halla en los medios por los cuales se lleva a cabo esa demanda: los instrumentos empleados en función de la violencia pueden crear obediencia, pero no pueden crear poder ni autoridad. La autoridad se basa en el respeto y el reconocimiento, por ejemplo, en la experiencia de un anciano, en la representatividad de un funcionario o en el saber de un maestro. Así, mientras que la autoridad se fundamenta en la tradición y el reconocimiento, la violencia se basa en el más ferviente individualismo (Arendt, 2006).

En un intento por distinguir la autoridad de otros términos, Arendt la define del siguiente modo: “su característica es el indiscutible reconocimiento por aquéllos a quienes se les pide obedecer; no precisa ni de la coacción ni de la persuasión... El mayor enemigo de la autoridad es, por eso, el desprecio, y el más seguro medio de minarla es la risa” (2006: 62). Un ejemplo vinculado a esta concepción puede hallarse en la relación tradicional que se construye entre padre e hijo: allí el vínculo no supone una dominación por medio de la coacción física, pero sí se requiere un reconocimiento de los roles culturalmente legitimados para ambas partes. Cuando el hijo desobedece alguna norma impuesta por su progenitor, espera, al menos, un reto o un castigo, y de esa manera la restauración de la relación a sus índices “normales”. De esta manera, padre e hijo cumplen roles basados en la función simbólica que le corresponde asumir a cada uno; claro que las características que acompañan al ejercicio de

estos roles pueden variar de una sociedad a otra, o incluso de una familia a otra.

DEBATES EN TORNO A LA ASIMETRÍA DE LA AUTORIDAD

Hasta aquí analizamos la autoridad desde una perspectiva que podríamos denominar tradicional, es decir, como una construcción con ciertos caracteres fijos y enraizados en la jerarquización y la asimetría. Ahora bien, ¿qué ocurre en la educación secundaria con respecto al reconocimiento de la autoridad vinculada al rol docente? Si bien no caben dudas de que la autoridad es un elemento constitutivo de la educación, está claro que esta construcción hoy demanda mucho más que “un título”. Las relaciones asimétricas que históricamente se establecieron entre docentes y alumnos hoy se muestran alejadas, desencontradas y, en algunos casos, enfrentadas. Los maestros no cuentan con una voz autorizada para pararse frente a sus alumnos con la certeza de que su posición como profesionales de la educación constituya un argumento suficiente para que obedezcan.

En la sociedad argentina contemporánea, la situación de la autoridad y la asimetría no distan mucho del escenario que plantea Arendt en relación con las disputas y los malos entendidos. Sin pretender transpolar los estudios de la autora citada de forma automática al ámbito latinoamericano, algunos de los condicionantes que caracterizan a la educación argentina actual son las confusiones que rodean a la autoridad, sus roces con la violencia y, en general, la reconfiguración del esquema jerárquico y verticalista que históricamente posicionó al docente por encima del alumno.

Los debates por la asimetría y los modos en que los maestros deberían posicionarse frente a sus alumnos —y cómo este posicionamiento puede afectar la convivencia— suelen evidenciar dos tendencias antagónicas: por un lado, algunos educadores y pedagogos sostienen y refuerzan la idea de que la autoridad debe ser siempre vertical, asimétrica y aceptada, sin

reclamos, por los alumnos: “algunos discursos la reclaman nostálgicamente en su formato habitual, asociada a un orden jerárquico incommovible, hecho de lugares de superioridad instalados sobre lugares de inferioridad” (Greco, 2007: 4). Por el otro, están quienes consideran que este posicionamiento “clásico” en materia de autoridad desatiende una serie de cambios sociohistóricos que han acontecido en las últimas décadas, y que el ejercicio de una autoridad en términos tradicionales sólo puede generar un “choque” con las nuevas generaciones. Para éstos, la autoridad puede ser ejercida desde la igualdad y sostener una posición no ortodoxa con el saber: “la autoridad queda así reformulada, reubicada, desplazada de su tradicional plano de superioridad, interrumpida la jerarquía que le ha otorgado siempre un lugar ‘por encima de’” (Greco, 2007: 12). En línea con las confusiones que rodean a la autoridad, es oportuno atender las opiniones de una integrante de un Equipo de Orientación Escolar (perteneciente a la “escuela de la periferia norte”) y de una integrante del Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia:

La realidad es que a veces en esta escuela el profesor se pone en el lugar de la autoridad en una relación asimétrica... “¡porque soy el docente vos me tenés que escuchar!”. Se genera, digamos... una especie de maltrato.

La autoridad se construye; el hecho de que yo tenga un cargo no me da la autoridad. Según los chicos, es alguien que les genera confianza, que los escucha, alguien que cumple su palabra, alguien que está. Nosotros trabajamos mucho la cuestión del referente para el grupo, alguien que esté cerca y que para ellos sea importante. Hoy la autoridad se construye desde ahí. A los chicos la autoridad del director no les importa.

Los fragmentos citados no sólo advierten que los esquemas convencionales en materia de autoridad se muestran obsoletos para brindar respuestas a las problemáticas que deben enfrentar los jóvenes de hoy, sino que además

pregonan por una reformulación del concepto; ya no desde la asimetría, sino desde cierta horizontalidad o igualdad de derechos. Al respecto, resulta pertinente atender los aportes de Bleichmar:

La cuestión de la asimetría nos preocupa no solamente en relación con los jóvenes; se está planteando como preocupación en todos los modelos... En la Argentina, a partir de los modos en los que se ejerció el poder despótico durante muchos años, hay una cierta desvalorización de la asimetría (2008: 143-144).

La autora citada vincula los problemas que se evidencian hacia el interior de las instituciones educativas con los cambios políticos que marcaron la historia reciente del país, y le otorga a la cuestión de la asimetría un lugar central. Más adelante, en esta misma cita, sostiene que: “quienes tienen que ser responsables no se hacen responsables, como si hubiera un temor de que al ejercer la asimetría se ejercieran modelos autoritarios, cuando la asimetría lo que implica son formas de responsabilidad” (Bleichmar, 2008: 143).

En los últimos años, varios factores influyeron sobre la asimetría que históricamente separó a los jóvenes de los adultos: la crisis institucional, el temor al ejercicio de la autoridad, la disolución del rol adulto y la constitución de una sociedad juvenil. Por estas razones, si “antes la infancia estaba preservada de las preocupaciones de los adultos, en cambio en la actualidad los chicos reciben las tensiones de los adultos como picotazos” (Meirieu, 2007: 3). Los jóvenes, despojados de la protección de los mayores, se ven obligados a crear sus propias reglas, obedecer sus propias jerarquías y habitar sus propios espacios.

LA AUTONOMÍA FORZADA

Bajo la dominación del adulto, el joven se hablaba en una relación de inferioridad y debía

obedecer, o rebelarse, frente a una figura individual, jerárquicamente superior y con claras ventajas físicas y simbólicas. La fortaleza del padre, del maestro o de cualquier adulto, históricamente estuvo asentada sobre un consenso generalizado, sobre un acuerdo tácito de dominio. Bajo el dominio del grupo, de la mayoría absoluta, en cambio, el joven debe enfrentarse a los de su propia clase; debe entablar una lucha contra un bloque que se organiza en torno a sus propios códigos, que es solidario entre sus miembros y que excluye a quienes se hallan fuera de su unidad.

Dentro del grupo... el niño está mucho peor que antes, porque la autoridad de un grupo, aun de un grupo infantil, siempre es mucho más fuerte y más tiránica de lo que pueda ser la más severa de las autoridades individuales. Si se mira desde el punto de vista de cada niño, sus posibilidades de rebelarse o de hacer algo por su cuenta son prácticamente nulas (Arendt, 1996: 193).

Al liberarse de la dominación del adulto, entonces, el joven queda sujeto a la dominación del grupo; las reglas que imperan en esta lógica responden a un orden tiránico, esto es, a la hegemonía de un líder o una minoría dominante en lo que respecta a la toma de decisiones importantes para asegurar su funcionamiento. Bajo este tipo de dominio se establecen la sumisión y la obediencia como los únicos comportamientos aceptados, al mismo tiempo que se iguala a los sometidos por su condición de inferioridad. Arendt habla de una *posición desesperada* dado que no existe posibilidad de rebelarse, de manifestarse individualmente. Un joven, bajo estas condiciones, representa “una minoría de uno enfrentada con la mayoría absoluta de todos los demás” (Arendt, 1996: 193). En otras palabras, entre los mandados no hay diferencias, todos carecen de poder, todos son inferiores con respecto a quienes toman las decisiones:

Al emanciparse de la autoridad de los adultos, el niño no se liberó, sino que quedó sujeto a una autoridad mucho más aterradora y tiránica de verdad: la de la mayoría. En cualquier caso, el resultado es que se desterró a los niños, por decirlo así, del mundo de los mayores; es decir que quedaron librados a sí mismos o a merced de la tiranía de su propio grupo, contra el cual, a causa de la superioridad numérica, no se pueden rebelar (Arendt, 1996: 93).

En este contexto, la violencia constituye uno de los medios más eficaces para imponer la voluntad de los líderes; este recurso puede llegar a naturalizarse como un instrumento propicio para materializar una relación de dominación y sometimiento. La utilización del sometimiento físico por parte de los cabecillas marca la diferencia con los dominados. Cuando los alumnos entrevistados hablan de “cagarse a trompadas” o de “agarrarse a piñas”, posiblemente se están refiriendo, con los recursos de que disponen, a ser reconocidos dentro del grupo, demostrar que son lo suficientemente “duros” como para ser respetados, reclamar la posesión de algo o de alguien, disputar un liderazgo, etcétera. La resistencia a obedecer las órdenes impuestas por los cabecillas supone la aplicación automática de tormentos. Desde amenazas verbales hasta la agresión con armas, todo puede ocurrir, incluso bajo la mirada de los adultos; muchos de éstos prefieren, sea para autopreservarse o para eludir responsabilidades, permanecer indiferentes.

A esta altura consideramos pertinente atender el testimonio de uno de los directivos (perteneciente a la “escuela del barrio ferroviario”), quien, en línea con lo desarrollado en el párrafo anterior, advierte sobre la determinación o la dureza que hipotéticamente emplearían los alumnos si pudieran tomar decisiones —autónomamente— sobre el tipo de sanciones que aplicarían a sus pares:

Cuando uno le consulta al grupo de adolescentes, éstos son mucho más rígidos en las

sanciones que nosotros los adultos. Cuando no es para sí mismo, quieren que al otro que lo molesta, o que no le permite aprender, o lo está agrediendo, reciba una sanción seria. Si uno le preguntara al grupo de adolescentes: ¿qué sanción debería tener un chico que golpea a otro? Lo más probable es que quieran romperle la cabeza o expulsarlo de la escuela.

Si nos adentramos un poco más en las reflexiones de Arendt (1996), hallamos que la constitución de una sociedad puramente juvenil representa una artificialidad, una construcción específicamente contemporánea que exagera la independencia de los jóvenes hasta llegar a un punto en que tal construcción ha llegado a convertirse en un peligro para ellos mismos. Aquí es preciso introducir una pregunta originalmente formulada por Meirieu: “¿por qué los jóvenes aceptan la autoridad tan dura y violenta, la autoridad clánica de los grupos en los cuales se encuentran, mientras que se rehúsan a la autoridad de los adultos?” (2007: 11). Podría decirse que esto ocurre posiblemente porque el grupo, incluso aquéllos conformados bajo modalidades tiránicas de dominio, tiene algo para ofrecer que los adultos ya no les proporcionan:

La banda es un refugio, sobre todo en el contexto de una insuficiencia familiar, donde contribuye a apuntalar un sentimiento de identidad a falta de cimientos más sólidos, y autoriza el pasaje al acto en una sensación de obviedad, disolviendo las interdicciones morales, a veces bajo la égida de un jefe convertido en figura identificatoria (Le Breton, 2017: 39).

El adulto ha tomado una posición hipócrita: en primer lugar, libra a las nuevas generaciones a su propia suerte, y luego se consterna cuando, producto de la autorregulación, un joven resulta herido o pierde la vida. Éste es el camino que parecen haber tomado muchos adultos vinculados en algún punto con la profesión docente: saben qué hacer (desde

un punto de vista burocrático y legal) frente a un hecho considerado violento por la comunidad escolar y también saben cómo recomponer rápidamente la rutina; pero estas medidas no interpelan las causas que arribaron a la resolución violenta de un conflicto, sólo sirven como parches o remiendos temporales.

El trabajo de Duschatzky y Corea es relevante en lo concerniente a la autorregulación de los jóvenes y a los riesgos a los que éstos se ven expuestos. Las autoras encuentran en la autorregulación, o la conformación de *bandas* (como ellas las llaman), la instauración de nuevas formas en las que los jóvenes habitan la inmediatez y la necesidad. Las autoras identifican la “fraternidad”, el “aguante”, “la fidelidad”, “la creación de valores propios” y “la percepción constante del riesgo” como los elementos que caracterizan el autogobierno de los jóvenes:

Sólo me debo al próximo, el que comparte mi circunstancia, con el que establezco fidelidades y reglas de reconocimiento recíproco. El otro, el par, y no la autoridad simbólica inscrita en la tradición, el saber y la legalidad estatal, puede anticipar algo de lo que va a suceder porque ha vivido en la inmediatez que compartimos (Duschatzky y Corea, 2013: 34).

Recapitulando, podría decirse que el aumento de una sociabilidad cerrada entre pares se produce por la necesidad de afirmar la propia identidad en un contexto en el que el lazo social y la autoridad del adulto atraviesan una serie de cambios determinantes. En línea con esto, creemos que hoy en día resulta muy difícil advertir, tanto en jóvenes como en adultos (en contextos escolares), un reconocimiento consensuado del *nosotros*, esto es, un reconocimiento generalizado de país, de comunidad, de barrio, de escuela, de curso. En contraposición, muchos jóvenes han tenido que enfrentarse a un estado de aislamiento creando un mundo propio, un artificio caracterizado por “un proceso de encapsulamiento

en el propio grupo y enfrentamiento con el exogrupo” (Kornblit, 2008: 11). Creemos que este cierre o encapsulamiento promueve el establecimiento de códigos intrínsecos en los que la violencia, entendida como una opción “más corporal” que se produce a causa de la escasez de recursos simbólicos, no representa una trasgresión, una excepción, sino un modo “corriente” de resolver las diferencias.

LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO

De acuerdo con la hipótesis presentada, menos autoridad supone más violencia; pero esta conjetura no remite a ninguna clase de esencialismo. El corrimiento del adulto, y la consecuente desprotección del joven, no suponen un pasaje automático a la violencia; no se trata de la manifestación de un instinto o el despertar de alguna conducta innata. Para Arendt, “la violencia ni es bestial ni es irracional” (2006: 84); esto nos lleva a considerar, en términos generales, que es la propia sociedad, despreocupada por el destino de los jóvenes, la que crea condiciones “primitivas”, “salvajes”, donde opera la ley del más fuerte y se excluye a quienes no logran adaptarse.

Siguiendo esta línea, podría decirse que el problema de la violencia en las escuelas no puede reducirse a un caso específico, ni tampoco puede volcarse a un individuo aislado, sino que se centra en el contexto histórico-político que caracteriza a nuestra época: capitalismo, individualismo, competencia, autosuperación, intolerancia, indiferencia, egoísmo, triunfalismo. Estos condicionantes sociales conforman un terreno adverso para los más jóvenes, quienes deben adentrarse sin el cuidado de los adultos:

Una sociedad ya injusta, al marginarlos los ha transformado en sus enemigos, niños y jóvenes que se viven amenazantes por su violencia o inhabilitados por sus incapacidades... No se advierte, en un sentido general, un “hacerse cargo” social, institucional, adulto, que perciba

que éstos y éstas, todos “sus” niños, niñas y jóvenes son su responsabilidad, el sentido de sus instituciones y sus acciones (Greco, 2007: 17).

En este encuentro directo de los jóvenes con un mundo que pareciera prescindir del consenso y el lazo social, la violencia no es una excepción sino un recurso necesario para sobrevivir. En la Argentina de las últimas décadas es innegable el hecho de que la sustitución del Estado de bienestar por la lógica del mercado representó, entre otros cambios severos, radicales y económicamente despiadados, la “liberación” económica —y la consecuente desprotección— de las clases trabajadoras. El ascenso del mercado supuso la desatención de ciertas funciones históricamente asociadas al cuidado de las masas, y el Estado se retrajo en favor de un liberalismo salvaje (conocido en la década del noventa como “neoliberalismo”).

Los efectos negativos de los nuevos condicionantes socioeconómicos en la vida de los jóvenes fueron mencionados en forma recurrente por varios entrevistados adultos. Al respecto son oportunos el relato de una integrante de un Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia, y el de un profesor de Construcción de la Ciudadanía (perteneciente a la “escuela del centro”):

Creo que a veces las condiciones socioeconómicas son violentas. En general se piensa que los portadores de la violencia son los jóvenes y en realidad la provocación existe cuando las expectativas de la cotidianeidad no están cubiertas. Ahí estamos hablando de otras violencias. Creo que los jóvenes no son violentos, sino que hay que pensar desde lo sociológico y en cómo el sistema te provoca.

Vienen de contextos muy humildes donde la violencia es el lenguaje cotidiano... Ésta es una sociedad de consumo y, aunque a vos te parezca mentira, genera violencia. El ultra comercio y el ultra capitalismo no ayudan. La sociedad de consumo no ayuda; hoy se nota el chico que tiene frente al que no tiene.

En un marco social donde el otro constituye un obstáculo y la acción va delante de la palabra, la violencia pareciera constituir un recurso generalmente empleado para, siguiendo a Bleichmar, sostener un férreo individualismo en el que se exalta la premisa de “salvarse solo, a costa de lo que sea” (2008: 39).

La reconfiguración de la autoridad escolar y, sobre todo, la indiferencia de algunos adultos, representan dos de los factores más preocupantes en lo concerniente al problema de la violencia en las escuelas. Al centrar la atención en el segundo elemento, creemos que la indiferencia, la no intervención, el silencio o la desatención, podrían considerarse actitudes o respuestas tendientes a crear —y a consolidar— un vacío de autoridad que afecta no sólo la asignación de los roles y el reconocimiento de las normas, sino la convivencia en general de todos los actores presentes en la escuela. En este vacío no queda claro lo que se puede y lo que no se puede hacer, lo que está bien y lo que está mal, lo que es legal o ilegal. Como plantean Duschatzky y Corea, “el docente es, con frecuencia, la figura de ése que no escucha, que no entiende, que no reconoce” (2013: 63). Si bien pareciera que el ejercicio de la docencia actualmente se encuentra atravesado por cierta desvalorización simbólica y material, la propia desautorización, esto es, la evasión de responsabilidades y la lógica del mínimo esfuerzo, marcan una peligrosa ruptura con los valores que históricamente estuvieron vinculados a la enseñanza.

Al atender el testimonio de los informantes adultos, es evidente que en las escuelas estudiadas coexiste una multiplicidad de discursos y valoraciones en lo que se refiere a la autoridad escolar. Como dijimos más arriba, algunos critican la postura de aquellos docentes que pretenden, nostálgicamente, recuperar o sostener cierta noción de autoridad “tradicional”, como muestran los testimonios de dos integrantes de un Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia, una preceptora (perteneciente a la “escuela de la periferia norte”)

y un preceptor (perteneciente a la “escuela del barrio ferroviario”):

El profesor pretende posicionarse en un lugar que hoy ya no existe; tiene que trabajar desde otros lugares... Eso eliminaría mucha violencia dentro del aula.

Hoy los jóvenes tienen una posición mucho más fuerte. Antes la posición era de acatamiento, con toda la bronca del mundo, pero ahora el chico se para y le contesta que no, y no, y no y no.

Para mí los más violentos son los docentes con la actitud que tienen frente al alumno. Porque el alumno reacciona en respuesta... te rompen el auto, te lo rayan, te putean, te escupen... pero si vos les hiciste algo.

Tiene que haber ciertos acuerdos y me parece que ahí hay un corrimiento del adulto que está en crisis.

INDIFERENCIA Y DESATENCIÓN

La figura del *maestro errante*, sistematizada por Duschatzky (2007), resume algunos de los obstáculos que debe atravesar un docente en la actualidad: cargos temporales, traslados constantes, salarios mínimos, escasez de materiales didácticos, clases superpobladas, descontento de los padres, capacitación no remunerada y trabajo adicional, entre otros. Al respecto, Southwell afirma: “antes que docentes somos ciudadanos que nos insertamos y vinculamos con una sociedad poniéndonos en diálogo con sus tendencias, sus problemas, sus urgencias, sus dilemas” (1999: 172). Lejos de tratarse de un asunto secundario, creemos que estas nuevas y complejas dificultades, sumadas a la desconsideración estatal y el desprestigio social, repercuten seriamente sobre la cuestión de la violencia.

A la desvalorización social del rol docente se suma, en muchos casos, la oposición familia/escuela (Kornblit, 2008), donde algunos padres, inconformes con el desempeño profesional de los profesores, han llegado a

manifestar su descontento y adoptan una actitud reñidora, “defendiendo” a sus hijos y apelando, en ocasiones, a la confrontación física. En este panorama de pauperización laboral y descrédito social, es habitual que, de acuerdo a varios testimonios (proporcionados por los adultos), muchos docentes manifiesten hoy sus reclamos a través de cierto “boicot profesional” o, dicho de otro modo, un deliberado descuido de sus responsabilidades; pero este comportamiento, lejos de pasar inadvertido, expone varias falencias en el ejercicio de la profesión y, lo que es más preocupante, revela la permanencia de cierto descuido o desatención sobre el accionar de los alumnos. En esta línea destaca una serie de testimonios, los cuales revelan la presencia de un mecanismo de “autodefensa” o “evasión” que, con fines analíticos, podría resumirse en la noción de “indiferencia”:

Están todos traumatados, preocupados por la situación, buscan la comodidad y yo los entiendo. Y eso hace que no se jueguen... que muchos docentes aprueben y aprueben alumnos para sacárselos de encima. Y a mí me lo han dicho. No los quieren desaprobado porque no los quieren tener de nuevo, no los quieren hacer repetir. Se los quieren sacar de encima porque se quieren sacar de encima a los padres (preceptor, “escuela del barrio ferroviario”).

Hay profes cansados. Profes que corren de acá para allá en una especie de vorágine... entonces vienen acá, se sientan y esperan que el chico rinda, haga, proponga, sea creativo (vicedirectora, “escuela de la periferia norte”).

Creemos que el descontento con las condiciones laborales repercute determinadamente en la convivencia escolar. Muchos docentes optan por refugiarse en el rol de espectadores, de observadores inermes frente a cualquier acontecimiento; para estos profesores agotados, sobrecargados, indiferentes, las dificultades asociadas a la convivencia no son

una prioridad, porque, exagerando un poco, difícilmente cuentan con el tiempo y la predisposición para, al menos, tratar de entender las preocupaciones —y las reacciones— que manifiestan sus alumnos.

El deliberado abandono del lugar de autoridad genera un emplazamiento vacío de significado; el trabajo docente se reduce, entonces, a lo que podría considerarse una asistencia, un acompañamiento o, en otros términos, a ser alguien dispuesto para, sencillamente, “evitar que se maten”. Como señala Southwell, “la docencia —como tarea y como rol social— es una de esas prácticas sociales que se han sedimentado y cuyos puntos de origen, así como las decisiones que contribuyeron a su conformación, se han ido volviendo menos evidentes” (1999: 170). Eludir las responsabilidades generacionales y éticas que deberían asumir adultos y educadores representa un debilitamiento en la relación —y en las diferencias— que debería existir entre adultos y jóvenes. Lejos de favorecer la autonomía o la independencia, creemos que la indiferencia de los adultos habilita la sustitución de códigos y el retraimiento de los jóvenes hacia el propio grupo de pares, y afianza la consolidación de un mundo “artificial”, autorregulado por estructuras en cierto modo clánicas o tiránicas.

Al adentrarnos en la cuestión de la indiferencia de un modo más esquemático, pareciera que muchos adultos, incluso algunos educadores, prefieren posicionarse en el lugar de observadores, por los motivos ya descritos; asumen que si un joven camina en dirección a una piedra es mejor que la embista para que aprenda de manera autónoma —y con una magulladura— que sería mejor esquivarla. Incluso, cuando el adulto es consciente de los riesgos a los que el joven se expone, en el ejemplo mencionado el adulto decide privar al joven de la protección que, fundada en el bagaje cultural y en la diferencia intergeneracional, supone la intervención del adulto. En resumen, podríamos decir que, cuando un adulto

decide correrse de su lugar de autoridad, deja —y hasta promueve— que el joven “choque” directamente con un mundo que, siendo algo pesimista, se revela excesivamente individualista y escasamente simbólico.

Cuando el adulto decide correrse deliberadamente de su lugar como portavoz y protector, comienzan a establecerse otros modos de relación. Esta reconfiguración se evidencia en la anulación de las líneas divisorias que históricamente han separado a los jóvenes de los adultos. Aquí consideramos pertinente citar el testimonio de una vicedirectora (correspondiente a la “escuela del centro”) y el de un preceptor (correspondiente a la “escuela del barrio ferroviario”):

Hay una falta de compromiso de los padres. Yo la llamo “la escuela sin padres” porque lamentablemente los largan solos a los chicos y los chicos no están en una edad para largarse solos. Recién empiezan a vivir... Lo que más necesitan los chicos es un diálogo en casa. Uno en la escuela les puede explicar mil veces las cosas, pero después, cuando salen de acá, tienen otro tipo de vida.

Hemos citado a padres de chicos problemáticos y no van nunca, o cuando van, van de mala gana. Cuando vos les decís lo que no les gusta escuchar, te agreden. Los padres, por lo general, no te respaldan, depositan a los hijos en la escuela y siempre les dan la razón a ellos.

Pareciera, por lo tanto, que hoy estamos en presencia de un proceso de identificación inverso al establecido en la modernidad. En línea con Corea y Lewkowicz (1999), hoy podríamos decir que muchos adultos intentan asemejarse cada vez más, en apariencia y en comportamiento, a los jóvenes. Esto no sólo implica una reconfiguración en las relaciones que históricamente se establecieron entre unos y otros, sino que recrudescen el encapsulamiento de los segundos.

LA INCERTIDUMBRE EN LA PERSPECTIVA DE FUTURO COMO FACTOR AGRAVANTE

Muchas investigaciones dedicadas a la violencia en las escuelas identifican la incertidumbre respecto al futuro como uno de los principales agravantes de la problemática tratada (Duschatzky y Corea, 2013; Bleichmar, 2008; Castorina, 2008; Kornblit, 2008; Kaplan, 2009, entre otros). Dentro de esta categoría podrían incluirse dos procesos determinantes: el declive de las instituciones y la ruptura con la idea de progreso infinito.

En *Civilización y violencia*, Elias (1981) introduce la *ausencia de futuro* como uno de los principales detonantes de la violencia, y lo explica a partir de un hecho histórico: tras la derrota de los soldados alemanes en la Primera Guerra Mundial, los miembros del ejército derrotado conformaron un Cuerpo de Voluntarios. Este movimiento —leal a un país que había dejado de existir del modo en que lo conocían al inicio de la guerra— se encontraba en una situación desesperada: la causa por la que estaban dispuestos a entregar su vida había desaparecido en manos de los enemigos y en manos de los propios alemanes, más específicamente, de aquéllos que prefirieron rendirse. Sin país por el cual luchar, estos jóvenes autoconvocados —en torno a una causa debilitada— se encontraron estancados en una situación de profunda incertidumbre. En palabras del propio Elias:

En una situación así, los jóvenes necesitan básicamente por lo menos tres cosas... Necesitan perspectivas de futuro; necesitan un grupo de personas de la misma edad... y, en tercer lugar, necesitan un ideal, una meta que dé sentido a su vida. Para la mayoría de los miembros del Cuerpo de Voluntarios, con el derrumbamiento de Alemania se había perdido exactamente eso que para ellos constituía el fin último, una tarea con sentido muy superior al de la propia vida (Elias, 1981: 147).

La situación de los hombres del Cuerpo de Voluntarios era desesperada: se trataba de un grupo de jóvenes dispuestos a luchar, pero sin causa por la cual hacerlo. Es entonces que estos exsoldados comenzaron a optar por alternativas más radicales; por ejemplo, atentar contra los responsables del Tratado de Versalles. Al emplear la violencia como recurso para manifestar su descontento, estos jóvenes despojados de futuro intentaron volcar sus frustraciones sobre aquéllos que prefirieron deponer las armas y firmar el pacto.

De acuerdo con el relato recién citado, la ausencia de porvenir, la incertidumbre y el “sinsentido” constituirían las causas que habrían conducido a estos jóvenes a materializar, mediante recursos comúnmente considerados violentos, su imposibilidad de previsión, de proyección, de anhelo, etc. Aquí la violencia representa un modo material, sencillo y eficaz de habitar el presente, de gozar la espontaneidad.

De lo hasta aquí desarrollado podríamos deducir que, sin anclajes ni proyección de futuro, no sería necesario construir condiciones pacíficas de convivencia. Sin el reconocimiento mínimo de un orden simbólico, todo está permitido; dicho de otro modo, al no existir un reconocimiento consensuado del límite, la idea de trasgresión no tiene ningún significado. Esto sugiere que la convivencia constituye un aprendizaje, un esfuerzo por aceptar al otro en el marco de un orden que excede las individualidades y garantiza que los esfuerzos por coexistir pacíficamente valen la pena, que serán retribuidos —al menos— con la edificación de un mejor porvenir. “¿Por qué cumplimos la ley? ¿Por qué aceptamos las normas? Porque sabemos que siempre perdemos algo a cambio de ganar algo” (Bleichmar: 2008: 36).

La renuncia al goce inmediato se sustenta en la perspectiva de futuro; tal como vimos con el ejemplo narrado por Elias (1981), la imposibilidad de proyectar un futuro conlleva un peligroso ascenso del presente y la inmediatez. Estas condiciones efímeras y espontáneas de habitar el ahora se erigen como un

nuevo dogmatismo centrado en la convicción de que el presente es la única opción posible.

Con los pertinentes recaudos teóricos, la situación de muchos jóvenes argentinos en edad escolar también podría considerarse como una situación atravesada por una profunda incertidumbre:

En nuestro país una enorme cantidad de chicos no tienen claro cuál es su futuro o directamente no anhelan un futuro y viven en la inmediatez total... Se ven reducidos a la inmediatez de la vida que les ha tocado y nadie les propone soñar un país distinto desde una palabra autorizada (Bleichmar, 2008: 32).

La ausencia de una palabra autorizada que invite a edificar un porvenir sugiere que muchos jóvenes difícilmente puedan alcanzar ese nivel de preocupación por ellos mismos. Por el contrario, creemos que una de las principales metas de la educación debería ser “hacer sitio al que llega” (Meirieu, 1998: 81) o, en otros términos, introducir la preocupación por el futuro y crear las condiciones para que los jóvenes puedan adentrarse progresivamente al mundo con la posibilidad de llevar adelante sus propios proyectos.

Con la crisis de la modernidad en términos generales, y el debilitamiento simbólico y material de la escuela en términos algo más específicos, la fusión entre escuela y futuro que, históricamente, le confirió sentido de existencia a la primera, parece haberse replegado en favor del presente, del ahora, de lo efímero. El testimonio de una vicedirectora (perteneciente a la “escuela de la periferia norte”) se adentra en esta temática:

La persona que no tiene trabajo, que no tiene plata, que no tiene esto, que no tiene lo otro... eso también provoca [violencia]. Pero si tienen la posibilidad de hacer un curso ya hay otra cosa en la cabeza de ese joven, eso va a ayudar a que haya menos violencia.

Con cierto pesimismo, Bleichmar concluye que “con su capital simbólico, este país sigue participando del mundo. Pero los niños han quedado excluidos de la adquisición de ese capital simbólico. Los padres los mandan a la escuela con muy poca confianza en el futuro” (2008: 41). En este contexto, uno de los desafíos que debe plantearse la escuela es encontrar el modo en que los jóvenes puedan superar el presente más allá de su condición de origen; que puedan plantearse el reto de hacer algo más, algo nuevo, algo mejor.

CONCLUSIONES

El corrimiento del adulto justificado en la preservación de la autonomía del joven constituye un rasgo característico de nuestro tiempo, que repercute de manera directa en el problema de la violencia en las escuelas. La liberación del joven en favor de su independencia supone una ruptura con los valores que dieron forma a la modernidad, pero, al mismo tiempo, genera un vacío de autoridad que se completa con la ley del más fuerte. Bajo la premisa de preservar la autonomía de los jóvenes, hoy se han desdibujado las barreras intergeneracionales, lo cual obliga a los nuevos a construir su propio mundo al margen de la protección de una cultura.

En este escenario (acaso un poco apocalíptico) de desregulación generalizada, los jóvenes deben autogobernarse estableciendo sus propios códigos, sus propias leyes, en suma, su propio mundo. Esto los conduce a enfrentar una serie de riesgos: por un lado, los provenientes del exterior, es decir, las consecuencias de chocar, de manera directa y sin cuidados, con una serie de cánones sociales organizados en torno a un ferviente individualismo; y por otro, los inherentes al propio grupo, esto es, la lucha con los pares por establecer las relaciones de dominio. De acuerdo con Furlán, “la importancia de los pares en grupos cerrados es apenas consecuencia de

aquel apartamiento que significa crecer en medio de la desolación” (2013: 16).

Si centramos la atención en el autogobierno de los jóvenes y empleamos algunas herramientas conceptuales inicialmente pensadas por Arendt, es posible trazar cierta analogía entre los modos en que los jóvenes se relacionan entre sí y ciertos esquemas tiránicos de dominación. En esta clase de estructuras se impone la ley del más fuerte y la igualdad de los dominados por su condición de minoría o “inferioridad” (física, económica, nacionalidad de origen, elección de género, etc.). Bajo un orden tiránico, el único modo de sobrevivir es a través de la obediencia y la sumisión, y con ello se anula cualquier intento de manifestación singular. En este marco, la violencia, entendida como una manifestación con un fuerte contenido físico que se revela al

margen de un orden simbólico, constituye un medio de relación, de imposición, de demanda. Frente a la decisión de la mayoría no hay modo alguno de rebelarse, porque el joven se encuentra atrapado entre dos mundos: el de los adultos, que aún se encuentra cerrado para él, y el de sus pares, al que debe subordinarse —y hasta humillarse— para sobrevivir (Arendt, 1996).

En este marco interpretativo pareciera que, en términos generales, los adultos no tienen —o no saben cómo hallar— respuestas a los problemas que deben enfrentar los jóvenes en edad escolar. Este desencuentro hace que muchos jóvenes consideren el grupo de pares como el primer referente, y le asignen un valor primordial al presente, a la inmediatez y, atendiendo las advertencias de Elias (1981), a la violencia.

REFERENCIAS

- ARENDR, Hannah (1996), *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- ARENDR, Hannah (2006), *Sobre la violencia*, Madrid, Alianza.
- BLEICHMAR, Silvia (2008), *Violencia social – violencia escolar*, Buenos Aires, Noveduc.
- CASTORINA, José Antonio (2008), “Las contribuciones de Elias para el estudio de las violencias en la escuela: un enfoque epistemológico”, ponencia presentada en el XI Simposio Internacional Proceso Civilizador, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, julio de 2008.
- COREA, Cristina e Ignacio Lewkowicz (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen.
- DUSCHATZKY, Silvia (2007), *Maestros errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie*, Buenos Aires, Paidós.
- DUSCHATZKY, Silvia y Cristina Corea (2013), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- ELIAS, Norbert (1981), “Civilización y violencia”, *Astheik und Kommunikation*, núm. 43, pp. 141-151.
- FURLÁN, Miguel Ángel (2013), *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- GARRIGA Zucal, José (2016), *El inadmisibles encanto de la violencia*, Buenos Aires, Cazador de Tormentas Libros.
- GLASER, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Nueva York, Aldine Publishing Company.
- GRECO, María Beatriz (2007), *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- KAPLAN, Carina (dir.) (2009), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KORNBLIT, Ana Lía (coord.) (2008), *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos.
- LE BRETON, David (2017), *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*, Buenos Aires, Topía editorial.
- MARRADI, Alberto, Néida Archenti y Juan Ignacio Piovani (2007), *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Emecé.
- MEIRIEU, Philippe (2007), “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”, ciclo de videoconferencias, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.
- ONETTO, Fernando (2004), *Climas educativos y pronósticos de violencia: condiciones institucionales de la convivencia escolar*, Buenos Aires, Noveduc.

- OSORIO, Fernando (2006), *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*, Buenos Aires, Noveduc.
- PATIERNO, Nicolás (2019), *La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*, Tesis de Doctorado, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- SOUTHWELL, Myriam (1999), “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”, en José Alberto Yuni (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor, pp. 169-199.
- SOUTHWELL, Myriam (2019), “Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria”, en Denise Fridman, Lucía Litichever y Pedro Núñez (comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, pp. 29-40.
- VASILACHIS de Gialdino, Irene (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

Ciberacoso desde la perspectiva docente

Discursos, percepciones y estrategias de profesores en dos ciudades de Chile y México

ISABEL PAVEZ* | LIGIA GARCÍA-BÉJAR**

A pesar del aumento de las cifras de uso de Internet y redes sociales en Latinoamérica, y de la prevalencia de ciberacoso, existe poco conocimiento de la realidad que enfrentan los docentes de esta región. A través de una aproximación cualitativa, esta investigación explora discursos y experiencias de docentes en Chile y México en las ciudades de Santiago y Guadalajara sobre esta problemática, y sus herramientas para lidiar con estas situaciones. Para ello se entrevistó en profundidad a 57 docentes de escuelas de bajo, medio y alto nivel socioeconómico y que tienen a su cargo alumnos entre 12 y 17 años. Los principales resultados indican que la confianza de los docentes para identificar ciberacoso aumenta cuando ellos mismos son usuarios de redes sociales, que su preparación para prevenirlo e intervenir es crucial, y que las instituciones deben poner este tema como prioridad, pues es un fenómeno creciente y aún inexplorado por los profesores.

Despite rising figures on use of the internet and social networks in Latin America, and on the prevalence of cyberbullying, there is scant knowledge of the reality teachers in the region face. Through a qualitative approach, this investigation explores discourses and experiences of teachers in Chile and Mexico, in the cities of Santiago and Guadalajara, related to this issue, and the tools they use to cope with such situations. For this purpose, we conducted in-depth interviews with 57 teachers at schools classified at low, middle, and high socioeconomic level, who are responsible for students between 12 and 17 years of age. The main results indicate that teachers' confidence in identifying cyberbullying increases when they themselves are users of social networks, that their preparation to prevent it and intervene is crucial, and that institutions need to make the issue a priority because it is a growing phenomenon which remains largely unexplored by teachers.

Palabras clave

Internet
Ciberacoso
Práctica docente
Redes sociales
Investigación cualitativa

Keywords

Internet
Cyberbullying
Teaching practice
Social networks
Qualitative research

Enviado: 8 de octubre de 2018 | Aceptado: 11 de octubre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58850>

- * Profesora asistente en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Los Andes (Chile). Doctora en Comunicaciones. Consultora para la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO. Líneas de investigación: usos de tecnología en poblaciones vulnerables; inclusión digital; género; TIC, con especialización en metodologías cualitativas. CE: mipavez@uandes.cl
- ** Estudiante del Doctorado en Comunicación en la Universidad de los Andes (Chile). Secretaria de Investigación de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, campus Guadalajara (México). Maestría en Radio, Televisión y Cine. Líneas de investigación: industria de la comunicación (*engagement* y consumo audiovisual); educamunicación y enseñanza de competencias de investigación. Publicaciones recientes: (2009), "The Media in Paraguay: A locked nation in times of change", en A. Albarran (ed.), *The Handbook of Spanish Language Media*, Routledge, pp. 202-207; (2007, en coautoría con A.B. Albarran y T. Anderson), "What Happened to our Audience? Radio and new technology uses and gratifications among young adult users", *Journal of Radio Studies*, vol. 14, núm. 2, pp. 92-101. CE: ligarcia@up.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En América Latina ha crecido significativamente el uso de la tecnología y las redes sociales, al punto que su uso es comparable al de los países desarrollados (Pew Research Center, 2016; Pavez, 2014). De acuerdo con un estudio de Lenhart (2015) sobre los usuarios de tecnologías de la información, destaca el alto número de adolescentes conectados, los cuales experimentan una inmersión total de su cotidianidad en el uso de redes sociales y plataformas digitales. No obstante sus innumerables ventajas, las tecnologías de la información y el acceso a Internet han propiciado complicaciones en las relaciones que se establecen a través de esta red, particularmente entre los niños, adolescentes y jóvenes, que se pueden ver expuestos a diversas formas de violencia por esas vías, o que pueden ser responsables de ciberacoso (Abele *et al.*, 2012; Cabello, 2013). La evidencia indica que, en la medida en que la tecnología evoluciona y el acceso a ésta se hace más sencillo, la violencia a través de las redes asciende, sobre todo entre los adolescentes (Holfeld y Grabe, 2012; Hayashibara, 2017; Wright, 2017).

Los altos niveles de conectividad y la falta de regulación hacen de Internet un contexto en el que confluye una diversidad de propósitos de uso, incluidos aquéllos asociados con la violencia, la adicción, la utilización de información privada, etc. En este sentido, se pueden detectar usuarios más vulnerables que otros: por el hecho de estar en una etapa de desarrollo de la personalidad, de sus emociones y de sus hábitos de comunicación, y dada la facilidad de acceso a las tecnologías en esa etapa, los niños y jóvenes pueden ser terreno fértil para protagonizar o padecer situaciones de agresión cibernética (Ortega-Barón *et al.*, 2016; Notar *et al.*, 2013). En este contexto, el ciberacoso se considera como un fenómeno de interés educativo.

El acoso, que ha sido estudiado por el impacto educativo que tiene, ha dejado de tener dimensión física y se ha complejizado con el uso de las tecnologías. Para Ortega *et al.* (2012)

se trata de un fenómeno que puede tener alcances significativos en la salud mental de las personas, además de que lo considera como uno de los efectos más negativos asociados al uso de tecnologías de la información. Tokunaga (2010) define el ciberacoso como cualquier comportamiento realizado a través de medios electrónicos o digitales por individuos o grupos que emiten repetidamente mensajes hostiles, violentos y agresivos destinados a causar daño o molestia a una o más personas.

Sin embargo, a pesar del incremento del ciberacoso, de la importancia que tiene la escuela en los procesos de socialización de los adolescentes, y de que los educadores constituyen uno de los principales agentes educativos en esta etapa, desde la perspectiva preventiva y correctiva, éstos no siempre cuentan con las herramientas para mediar el uso de las tecnologías de la información (Berrios *et al.*, 2015). Esto porque si bien el acoso escolar no es un tema nuevo, el ciberacoso, como una derivación del anterior, es un fenómeno emergente que se ha convertido en un problema en la familia y, sobre todo, en la escuela (Smith *et al.*, 2008). Más aún, lo que sucede en el salón de clases tiene una relevancia especial: de acuerdo con López *et al.* (2012), el ciberacoso debe ser analizado tomando en consideración los distintos niveles de participantes y testigos que operan en y a través de él; es por ello que, una acertada prevención e intervención educativa son temas primordiales para el tratamiento de estas conductas (Burnham y Wright, 2012).

La evidencia indica que, además de los padres y familiares, los docentes tienen un rol crucial en fenómenos ligados al acoso escolar (López y Ramírez, 2014). Son ellos quienes tienen a su cuidado las dinámicas y relaciones personales dentro del aula, quienes hacen frente a los conflictos e, idealmente, quienes reducen las posibilidades de cualquier tipo de intimidación y de comportamiento agresivo (Sigal *et al.*, 2013; Huang y Chou, 2013; Battistich *et al.*, 1995). Diversos estudios dan cuenta de que la capacidad percibida de los alumnos

de cómo los profesores enfrentan el ciberacoso entre sus estudiantes es un predictor positivo de ocurrencia de casos (Elledge *et al.*, 2013). Otros autores sugieren que la percepción de los profesores sobre las consecuencias del ciberacoso también influye, tanto en la importancia que se le da al trabajo con los alumnos como en las herramientas que el docente adquiere para manejarlo (Sigal *et al.*, 2013).

En cambio, si los profesores no perciben el ciberacoso como un problema, los recursos y esfuerzos de las escuelas para implementar estrategias de prevención tienden a no dar resultados (Stauffer *et al.*, 2012). Además, se ha indicado una falta de preparación en los docentes para identificar y manejar específicamente el acoso cibernético (Bauman *et al.*, 2008; Li, 2008).

Adicionalmente, está comprobado que la presencia de ciberacoso en el entorno escolar tiene impacto en el rendimiento académico, en la participación en actividades escolares e incluso en los niveles de asistencia a la escuela. Dichos indicadores pueden agravarse si el estudiante no ve en el profesor una autoridad capaz de ayudarlo a resolver el problema (Ortega-Barón *et al.* 2016). Por ejemplo, en una investigación conducida en Australia los resultados indicaron que los jóvenes consideran que sus profesores no entienden ni están conscientes del ciberacoso porque no tienen suficiente conocimiento sobre las complejidades del mundo digital (Tangen y Campbell, 2010). Esto concuerda con resultados de otros estudios en Europa, donde se ha señalado la falta de capacitación respecto del uso de TIC en las escuelas; mientras de que la tendencia es a no abordar ni tener programas respecto del acoso en línea, estudios recientes aseveran que la implicación activa del profesorado en este problema le otorga a los alumnos un protagonismo crucial para reforzar positivamente la reflexión y prevención del mismo (Jager *et al.*, 2010; Livingstone *et al.*, 2017; Jiménez *et al.*, 2018). Otras investigaciones sugieren que la familiaridad con las nuevas tecnologías —especialmente con las redes sociales— capacita a

los profesores tanto para tomar conciencia sobre esta problemática, como para desarrollar estrategias de abordaje (Huang y Chou, 2013).

En tanto, a pesar de que los casos de ciberacoso han aumentado (McClanahan *et al.*, 2015), la investigación de este tema en la región latinoamericana desde la perspectiva docente es escasa. En Chile, Rioseco y Meléndez (2017) sugieren que el tratamiento del ciberacoso implica un reto educativo para profesores que recién se integran al campo profesional, dado que replantea la manera en la que entienden la violencia y cómo se preparan para enfrentarla. Por otro lado, en un estudio realizado en escuelas de estrato socioeconómico alto, medio y bajo en la región de Viña del Mar, Menay-López y De la Fuente-Mella (2014) revelaron que Facebook es la red social más usada en todos tipos de escuelas para realizar ciberacoso y que tener acceso a teléfonos celulares también lo facilita.

En México, una investigación realizada por Ortega-Barón y González (2016) con 397 estudiantes de nivel medio superior encontró que hay una correlación entre este fenómeno y el rendimiento académico de los alumnos. En el mismo tenor, en un proyecto desarrollado en 34 centros escolares por Lucio (2008) se detectó que 20 por ciento de los estudiantes de nivel medio superior son víctimas de ciberacoso. Más aún, como parte de un proyecto del gobierno se aplicó un estudio a nivel nacional en el que se concluyó que en México los hombres de 12 años en adelante son los que más usan el celular y navegan por Internet, y entre quienes se identificaron más casos de ciberacoso (INEGI, 2015). Cabe señalar que en 2016 la Cámara de Diputados del Estado mexicano tipificó el acoso como delito en el código penal (Vargas, 2018). En Chile, por otro lado, se trabaja actualmente en un proyecto de ley para mitigar y detener el ciberacoso escolar (Vercelino, 2019).

Como se evidencia en la literatura, un mayor dominio de herramientas digitales por parte de los profesores, combinado con capacitación sobre el tema y la existencia de políticas

en los establecimientos educacionales sobre el manejo del ciberacoso, tendría un impacto positivo en la prevención, identificación y contención del mismo en el contexto escolar (Cassidy *et al.*, 2012). Sin embargo, persisten cuestionamientos sobre las vivencias que tienen los profesores acerca de este fenómeno y qué conocimientos consideran que necesitan para afrontarlo; y, al mismo tiempo, cada vez es mayor la necesidad de que los maestros desarrollen, como parte de su trabajo escolar: una mayor comprensión sobre el uso de las tecnologías, la naturaleza del ciberacoso, sus formas de mediación y las implicaciones para los agredidos, los agresores o ciberagresores, y para el contexto educativo en el que se desarrolla y del que ellos son parte. Finalmente, la escasez de investigación desde la perspectiva docente no permite, hasta el momento, tener protocolos claros de conducción y ámbitos de intervención docente propicios. Ante este panorama, la pregunta de investigación que guía este proyecto es: ¿cuáles son las percepciones, discursos y experiencias de los profesores de secundaria en México y Chile sobre las herramientas y estrategias que tienen para identificar e intervenir en el ciberacoso entre sus estudiantes?

El foco de esta investigación es dilucidar cómo se da el ciberacoso desde la perspectiva de los profesionales que guían la formación de niños y jóvenes en contextos escolares en Chile y México. De acuerdo con un estudio bibliométrico sobre el tema, en Latinoamérica 88 por ciento de la producción científica está dirigida al acoso escolar, sólo 8.1 por ciento al ciberacoso, y 3.8 por ciento a la combinación de ambos (Herrera-López *et al.*, 2018). El mismo artículo registra que Brasil y Colombia son los países que más lo han estudiado, seguidos por México y Chile: entre el 2005 y el 2016, en México se han publicado tres artículos sobre el tema y en Chile dos, todos desde la perspectiva cuantitativa; es por ello que se considera un aporte metodológico presentar las experiencias desde la voz de los actores y espectadores de este fenómeno.

METODOLOGÍA

Participantes (población y muestra)

La presente investigación fue diseñada siguiendo un enfoque cualitativo interpretativo fenomenológico (Álvarez-Gayou, 2012), de alcance exploratorio y con un diseño no experimental, con el fin de profundizar sobre cómo los profesores se autoperiben y se familiarizan con el acoso en línea. Este diseño de investigación permite obtener una comprensión profunda de un fenómeno emergente con énfasis en la comprensión del contexto en el que sucede y desde la voz de sus protagonistas; en el caso del ciberacoso, da cuenta de las experiencias de los maestros en cuanto a su conocimiento y abordaje, así como sobre sus discursos asociados a dicho fenómeno. Este enfoque interpretativo es útil para centrarse en el por qué y cómo (Esterberg, 2002); para ello se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad estructurada (Dezin y Lincoln, 1994) con la idea de dar voz a los participantes y como medio para obtener un conocimiento más amplio sobre sus discursos sobre el ciberacoso.

Si bien una limitación de esta metodología es la incapacidad de generalizar los resultados, las entrevistas en profundidad permiten conocer razonamientos y sentimientos que hacen posible la interpretación de la realidad que se vive en el contexto de los participantes. Para enriquecer este estudio y realizar una investigación comparativa se reclutaron maestros de Santiago, Chile, y Guadalajara, México. Se escogieron estos países por ser punteros, junto con Uruguay, en cuanto a acceso y velocidad de Internet en la región (Páez, 2016; Rojas y Poveda, 2018). Además, de acuerdo con Palafox (2013), ambos países presentan promedios altos de educación del grupo de edad de 15 a 24 años en Latinoamérica, pues han logrado la obligatoriedad de la educación media y media básica (secundaria y preparatoria) en la región.

Los participantes fueron elegidos siguiendo un muestreo intencional por accesibilidad

(Silverman, 2013), que consiste en el reclutamiento de profesores-jefes de alumnos de entre 12 y 17 años de los niveles de secundaria y preparatoria, ya que son los que corresponden a los cursos donde el fenómeno es más generalizado en la región (Pavez, 2014). Esta selección fue guiada por una mezcla de criterios previos y de contingencia (Bryman, 2012). Se incluyó a educadores a cargo de grupos de niños y jóvenes de diferentes orígenes socioeconómicos, contextos educativos y áreas urbanas (colegios públicos y privados), con el fin de ofrecer una visión más completa. Cabe destacar que no hubo una evaluación previa de las habilidades digitales de los participantes; toda la información se obtuvo a partir de las entrevistas, en las cuales se abordó su autopercepción. Se aspiró a conseguir diversidad en términos de género, edad y estrato socioeconómico de la escuela. Las entrevistas se recogieron en las escuelas de los docentes y cada uno de ellos firmó un consentimiento informado; así mismo, se tomaron los criterios éticos necesarios, como la Declaración de Helsinki, para la recogida de datos y la documentación de los mismos, ya que las instituciones de afiliación de las autoras no tienen un protocolo de ética propio.

En Chile se contó con 32 participantes de escuelas urbanas de Santiago. La mitad de ellos eran mujeres; el rango etario fue de entre 24 y 65 años. Todos ellos son usuarios de redes sociales; la más popular es Facebook: 22 de los participantes totales se reportaron como usuarios regulares (accedieron a ella más de tres veces por semana en los últimos tres meses). Por su parte, en México participaron 24 profesores de escuelas urbanas y rurales de Guadalajara, 18 mujeres y 6 hombres, cuyas edades oscilan entre 24 y 59 años. Al igual que en Chile, son usuarios regulares de redes sociales; las más populares son Facebook y WhatsApp. Cabe resaltar que la presencia de más profesoras en México es debido a que, según cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015), la presencia de mujeres docentes es de alrededor de 69.5 por ciento.

Procedimiento

Las entrevistas siguieron tres temas principales: 1) el nivel de uso y la autopercepción de habilidades de Internet del docente. Se hizo particular énfasis en su uso de las redes sociales, tanto para su vida personal como profesional; 2) la siguiente sección estuvo dedicada al fenómeno del ciberacoso. Se abordó la familiarización del participante con el concepto, sus puntos de vista, y sus experiencias y conocimientos sobre las políticas escolares o cualquier otro tipo de herramienta para tratar el abuso en línea. En esta sección se invitó a los docentes a reflexionar sobre posibles agresores y víctimas, qué tipo de elementos podrían desencadenar este tipo de conducta y su rol en situación; 3) finalmente, se reflexionó sobre su conocimiento sobre el aula y las dinámicas entre sus alumnos, el conocimiento de los abusos de cualquier tipo y las condiciones particulares de los niños y los jóvenes a los que tienen a cargo. Entre los datos sociodemográficos recabados se incluyó a las redes sociales a las que accede diariamente el profesor, sus años de experiencia (como profesional y como profesor de un grupo particular), el más alto grado educacional obtenido (diploma, máster, doctorado, entre otros), edad de los estudiantes que tienen a su cargo y la denominación socioeconómica de la escuela donde trabajan actualmente.

Instrumentos y técnicas de investigación

Las entrevistas fueron transcritas e ingresadas al *software* para el análisis de datos cualitativos Nvivo. La estrategia utilizada para el análisis fue la codificación temática o selectiva (Boyatzis, 1998; Kuckartz, 2014), donde se exploraron las temáticas abordadas en la guía de entrevista, pero también surgieron temas emergentes que se añadieron a las categorías de análisis, tales como: prácticas de los docentes en redes sociales; percepciones sobre ciberacoso y su gravedad; experiencias directas o indirectas alrededor de este fenómeno y herramientas para manejarlo. La presentación de resultados se hará a partir de un

análisis verbal-interpretativo (Kuckartz, 2014), haciendo recuento, por categoría, de aspectos importantes de lo que fue expuesto por los participantes. Las temáticas o categorías seleccionadas para el análisis y la presentación de los resultados emanaron de la reducción de los datos y la clasificación de las ideas compartidas por los profesores en función de sus percepciones, discursos, experiencias y estrategias para tratar el ciberacoso en sus aulas. Se tomó la decisión de utilizar la verbalización para analizar fenomenológicamente los discursos, experiencia, herramientas y estrategias seguidas por los profesores.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Percepciones y discursos sobre ciberacoso

La mayoría de los profesores en ambos países se mostraron capaces de conceptualizar el ciberacoso y definirlo en términos de: molestar, abusar, denigrar, vulnerar derechos, hacer mal uso de información, discriminar, y violar la privacidad e intimidad de una persona usando, sobre todo, redes sociales. Por ejemplo, algunas de las percepciones incluyeron:

Una acción que hiere a una persona usando Internet, una molestia grande contra la voluntad del chico. Aquí en la secundaria es muy común (mujer, 42 años, 19 años de experiencia, escuela NSE medio, México).

Intencionalidad negativa de una persona atrás de una pantalla (mujer, 46 años, Guadalajara, 15 años de experiencia, escuela NSE bajo, México).

Molestar vía Internet. Lo que no te animas a decirle a alguien en vivo, lo haces utilizando una red social (mujer, 32 años, 8 años de experiencia, Guadalajara, escuela NSE alto, México).

En los dos países la tendencia de los participantes fue a estar familiarizados con el fenó-

meno, sobre todo dada su comprensión del entorno actual y de las características que perciben en sus alumnos adolescentes. A pesar de la importancia que le dan al tema, algunos de ellos comentan que no les corresponde directamente actuar ante ese problema, pero otros mencionan que ellos son los primeros con posibilidad de identificar, detener o contener una situación de ciberacoso. En Chile esta brecha se vio marcada por el factor generacional: los docentes más jóvenes se ven inclinados hacia la idea de que, a pesar de que la situación de abuso no se dé en la sala de clases, impacta directamente en la dinámica de grupo y por esa razón debe ser abordada; en cambio, los de mayor edad y experiencia docente expresaron su temor a involucrarse en temas en los que no se pueden o deben hacer responsables ni tomar parte, puesto que hacerlo tendría un impacto directo en su carrera. En México la brecha no fue tan marcada. La mayoría de los profesores expresaron, al menos, estar familiarizados con el tema.

Experiencias de ciberacoso

En cuanto a sus experiencias y la capacidad de contener el problema, existe una incertidumbre general que se ve aminorada a partir de la familiaridad con el fenómeno y de desarrollar habilidades de contención emocional en el salón de clases, sobre todo por tratarse de adolescentes.

Existe el temor de quedar atrapados en una situación como el acoso cibernético, que puede terminar en la fiscalía. Esto me ha hecho particularmente reacio a involucrarme en el mundo de las redes sociales, a ser parte de cualquier grupo, y me doy cuenta de que, obviamente, me estoy volviendo oxidado porque no estoy realmente seguro de cómo navegarlas [las redes sociales], y tiene un costo para mí no saber de Internet en estos tiempos. Creo que puedo aprender rápidamente los conocimientos, pero tengo miedo de involucrarme más de lo debido (hombre, 58 años, 25 años de experiencia, escuela NSE medio, Chile).

Me siento obligada a estar alerta sobre el tema... En el día a día en la escuela, a partir de que surgen los casos se han tratado de marcar pautas de resolución; no creo que en la escuela se le tenga miedo al tema (mujer, 32 años, 8 años de experiencia, escuela NSE alto, México).

Independiente del país y la caracterización socioeconómica de la escuela, los participantes afirmaron haber escuchado sobre el ciberacoso; sin embargo, la tendencia indica que en México los profesores han tenido al menos una experiencia en su grupo de curso o de casos a nivel de escuela donde se considera que se trata de un problema creciente.

No ves venir el *ciberbullying*, es algo que vas intuyendo y cuando explota tratas de resolverlo, no te puedes andar por las ramas en ese tipo de cosas, te enteras y se pone una solución, trabajas con el atacado y con el atacante (hombre, 41 años, 15 años de experiencia, escuela NSE alto, México).

También se observa en las entrevistas que hay menos casos en escuelas públicas mexicanas que en las privadas. Esto se podría explicar porque en algunos planteles públicos el acceso a la tecnología y a dispositivos móviles es bajo por el nivel socioeconómico de los alumnos, lo que tiene relación con estudios que indican que al aumentar el acceso a TIC aumenta el ciberacoso (Holfeld, y Grabe, 2012).

Hemos tenido mucho sobre ese tema y cómo se maneja. En la escuela sabemos qué hacer, tenemos un protocolo y se siguen pasos muy específicos. Lo tenemos muy muy presente. Se hace entrevista a los victimarios, las víctimas, los observadores; se hace un consejo para determinar las consecuencias (mujer, 34 años, 9 años de experiencia, escuela NSE alto, México).

Los docentes también enfatizaron que la rivalidad y los encuentros problemáticos co-

mienzan dentro del aula. Algunos participantes tienen décadas de experiencia y la utilizan para tratar con diferentes clases de estudiantes y para manejar situaciones abusivas dentro del aula. Esto les permite reconocer cuando las dinámicas grupales se vuelven viciosas y hay una señal de alerta con respecto a la violencia y el abuso. Sin embargo, las experiencias de los profesores participantes en relación al ciberacoso son diversas. La tendencia indica que la experiencia docente no ayuda cuando se intenta identificar lo que sucede en línea, puesto que cuando llega el momento de fomentar relaciones sanas en el ciberespacio y descartar el uso indebido de nuevas tecnologías, los profesores admiten que necesitan evidencia física o rumores para seguir la amenaza. Por otro lado, hay profesores con menos años de experiencia como educadores que se reportan como más confiados y experimentados en las redes sociales y sobre cómo detectar situaciones problemáticas. Aunque la mayoría de los profesores se siente confiada en su capacidad de reconocer un perfil de alumno susceptible de molestar o de ser molestado, no todos saben si los patrones del acoso son aplicables al ciberacoso. Unos consideran que sí, pero otros estiman que en el ciberacoso no hay patrones claros, pues con el uso de la tecnología se rompen esquemas y temáticas con base en los cuales se molesta a alguien:

No creo que haya mucha diferencia entre el espacio público y el espacio virtual respecto al acoso. Me parece que los implicados son los mismos actores, el agresor, el que es agredido, y están los demás que tienen una participación pasiva que a mí me parece que desde ahí los maestros tenemos que tener mucho cuidado. Estamos poniendo el foco en el que es agredido y el agresor, pero nos tenemos que preguntar qué pasa con los demás que estaban ahí, qué hicieron para calmar el asunto. Creo que ahí hay un reto para nosotros (mujer, 43 años, 10 años de experiencia, escuela NSE bajo, México).

Carencia de herramientas

A pesar de su capacidad de identificación del fenómeno, la mayoría de los profesores se considera desprovisto de herramientas para contener e intervenir una situación de ciberacoso. Los participantes reportan que en los centros escolares a los que pertenecen rara vez existen protocolos claros para actuar en caso de una situación de ciberacoso. Una gran parte de los profesores entrevistados cree que la escuela resuelve esos temas revisando el caso en específico. Si bien conocen el camino informativo a seguir, algunos consideran que, si se hablara más de esos temas en el salón de clases y se les dieran herramientas concretas a los alumnos, se podrían prevenir algunos casos. Cabe mencionar que todos los profesores participantes se mostraron dispuestos a recibir capacitación al respecto, ya que la consideran como una necesidad.

Tanto en Chile como en México, dado que los docentes no reciben herramientas para prevenir e intervenir en casos de ciberacoso en las escuelas, están en una situación de abandono y acuden a estrategias autodidactas para adquirir la preparación que consideran necesitar. No se perciben como ajenos al fenómeno, aunque indican que cuando se han enterado de alguna experiencia de ciberacoso no han pedido tener más información o no lo han comentado con sus pares o sus supervisores.

Yo creo que estamos en un mundo que se ha vuelto intolerante hacia lo diferente a mí o hacia lo que yo no entiendo y esa poca tolerancia me lleva a señalarlo y al no entenderlo, lo ataco. Creo que tenemos que trabajar mucho en entender el fondo, en ayudar a los alumnos a fortalecer su autoestima y poner límites. Yo no sé cómo hacerlo (mujer, 39 años, 13 años de experiencia, NSE medio bajo, México).

Entre los participantes hay la percepción de que este tema irá en aumento y reconocen necesitar mayor información y desarrollar

estrategias para enfrentarlo. Vale la pena mencionar que la mayoría de los profesores entrevistados en ambos países tiene un interés genuino por ayudar en la educación de sus alumnos, más allá de su rol docente. Algunos de ellos incluso tienen un rol activo como asesores o tutores de sus alumnos en el plano personal. Sin embargo, el tipo de herramientas que se les da a los profesores o que tienen las escuelas es muy variado: en el caso de México es relevante la mayor existencia de medios de apoyo en escuelas privadas que en públicas. En el caso de las escuelas públicas, la casuística es mucha, porque además de que no existen medios concretos (departamento psicopedagógico, psicólogos, etc.), depende mucho del interés mostrado por la dirección y los profesores. En cuanto a las herramientas tecnológicas, algunos docentes se sienten más desprovistos, pero en el caso de México no se percibe que su uso de herramientas tecnológicas tenga una relación directa con su capacidad de intervenir en una situación de acoso. En todo caso sí se sienten con la urgencia de conocer la terminología que usan los alumnos y tienden a considerarse cercanos a sus pupilos y sus intereses.

Otro problema que enfrentan está relacionado con la carencia de apoyo por parte de las escuelas, como comentan dos profesoras chilenas:

La mayoría de las normas de la escuela se crean desde el lado punitivo, no desde el diálogo o invitándolos a pensar en estos temas, en otras palabras, porque es malo, no debes hacerlo, pero en ninguna parte está la idea de que los niños piensen en ello, por lo que se espera que no lo hagan [*cyberbullying*] porque hay un castigo involucrado, pueden ir a la cárcel, no porque realmente puedan lastimar a alguien y al mismo tiempo lastimarse a sí mismos (mujer, 27 años, 4 años de experiencia, escuela NSE medio, Chile).

Reaccionamos, pero no tenemos una política al respecto, a pesar de que tenemos entre

nuestros estudiantes víctimas de acoso cibernético. No sabemos cómo actuar, sólo en el momento intentamos lo mejor para resolverlo, no sé, para hacer una jugada sobre él para enseñar a otros, para castigar, el director es básicamente el único que se ocupa de él. No es la escuela como una institución que responde, sino el maestro como persona, y si el maestro no pone todo lo que tiene, puede no resolverse y continuar a lo largo de los años (mujer, 50 años, 26 años de experiencia, escuela NSE bajo, Chile).

En México algunos de los profesores que han tenido experiencias de ciberacoso han tratado de mediarlas, contenerlas o pararlas, dada la cercanía que tienen con los alumnos. Sin embargo, otros prefieren no involucrarse y dejarle la resolución a la escuela, pues consideran que son situaciones “delicadas”.

Iniciativas y estrategias de intervención

El estudio permitió identificar, en los participantes, la tendencia a considerar que estaban solos enfrentando este asunto. Esto ha llevado a algunos docentes, sobre todo los más jóvenes, a desarrollar iniciativas para tener más conocimiento de sus estudiantes y del ambiente digital en el que se desenvuelven. Por ejemplo, en Chile, un docente con ocho años de experiencia no impidió que sus alumnos crearan una página de la clase en Facebook para la comunicación informal; para conocer mejor a sus alumnos y estar al tanto de lo que sucedía con ellos fuera del aula, él se hizo partícipe de la iniciativa, lo que le permitió contar con más conocimientos del fenómeno del ciberacoso:

Son engañosos, y cuando hacen cosas malas tienen una página de Facebook alternativa para eso, dos, tres o incluso cuatro, donde cambian sus nombres y no los tienen como amigos ni a sus padres, y es terriblemente difícil monitorear esta situación. Así que tienen una página de Facebook para que todos la conozcan y también una alternativa para

esconder, y lo sé porque los sigo en línea, me he ganado su confianza... Entonces puedo saber qué está pasando realmente en este perfil clandestino. Aquí es donde ocurre el acoso cibernético (hombre, 31 años, 8 años de experiencia, escuela NSE bajo, Chile).

Una estrategia similar fue utilizada por una profesora en una escuela mexicana:

A mí me gusta usar las redes sociales y me sirven para estar en contacto con mis alumnos, sobre todo Instagram, porque es una manera fabulosa de saber qué les gusta, qué les interesa, qué pasa en sus vidas... por otro lado también veo que hay muchos compañeros que no se les da la tecnología y, por ejemplo, cuando usan palabras como “sexting” no entienden de lo que se está hablando. Creo que conociendo más de tecnología podemos ayudar mejor para crear estrategias de intervención (mujer, 27 años, 4 años de experiencia, escuela NSE medio, México).

Profesores entrevistados en Santiago y Guadalajara declararon haber intentado incorporar las TIC en diferentes grados para la realización de su trabajo docente, por ejemplo, en lo referente a la preparación de contenidos para clases. En México destacan accesos a plataformas virtuales y capacitaciones tecnológicas, principalmente en escuelas de estratos socioeconómicos altos, mientras que en las de estrato social más bajo o las públicas, aunque la capacitación sobre tecnologías no suele ser sistemática, los profesores se han capacitado individualmente. No obstante, los docentes consideran que tales capacitaciones, en general, están enfocadas a lo técnico y dejan de lado lo concerniente al desarrollo de competencias de alfabetización informacional y mediática y aspectos más formativos en el uso de tecnologías. Esto implica que los profesores mexicanos, cuando aconsejan a los alumnos sobre uso de Internet, lo hacen primariamente a partir de su criterio y sentido

común. En tanto, en los dos países muy pocos profesores han recibido alguna capacitación en temas relacionados al ciberacoso, y cuando las hay, éstas han estado mayoritariamente enfocados en los padres de familia.

Respecto a las redes sociales, éstas tampoco han estado ajenas al día a día de la mayoría de los docentes de Chile y México que participaron en este estudio. Una de las preocupaciones de este uso se relaciona con la manera de incorporarlas al currículo o a cómo relacionarse *online* con sus estudiantes. La tendencia indica que los que tienen más experiencia laboral —y más edad— consideran las redes sociales como potenciales fuentes de conflictos y malentendidos. A esto se le suma la ausencia de guías o reglamentos de parte de los centros escolares en donde los profesores reciban directrices claras sobre cómo maniobrar en el entorno digital. Esto es especialmente relevante en escuelas con estudiantes de contextos vulnerables, donde los docentes deben lidiar con temas relacionados con violencia y abuso, que impregnan las aulas. Así lo relata un docente chileno con 25 años de experiencia en escuelas de bajos recursos:

Mi propia experiencia con los estudiantes me había llevado a no hacer mucho uso de las redes sociales debido a todos los problemas de disciplina experimentados por los estudiantes aquí. Quiero decir, la forma en que se tratan entre ellos, el vocabulario que usan, las ofensas, las amenazas constantes entre ellos. Así que lo más saludable para mí es no tener acceso a las redes sociales en absoluto (hombre, 58 años, 25 años de experiencia, escuela NSE bajo, Chile).

En este sentido, hay varios aspectos que pueden influir en cómo los docentes hacen frente a esta situación, pero llaman la atención dos aspectos: la experiencia profesional y las diferencias generacionales, dado que los profesores con menos edad se reportan como asiduos a las redes sociales. Ellos, como este

profesor en México, las consideran como parte de las actividades en el aula:

Mis alumnos están leyendo un libro y para la actividad final haremos resúmenes en Twitter y memes... Algunos profesores me dijeron que era muy riesgoso y me parecía que el fondo de todo era el desconocimiento de cómo funcionan algunas plataformas y el jugo que les podemos sacar... Los alumnos están emocionados de la actividad, están leyendo, se está cumpliendo el objetivo. Se sorprenden y además rompen una barrera con ellos (hombre, 35 años, 3 años de experiencia, escuela NSE alto, México).

Desde el punto de vista docente, la mayoría de los profesionales de ambos países coinciden en que, si bien los estudiantes son avanzados en el uso de tecnologías, tienen pocas o nulas herramientas para saber qué tipo de información compartir y qué hacer ante situaciones de ciberacoso. Los docentes también argumentaron que las escuelas deberían hacer mucho más para prepararlos a ellos y a los alumnos ante estas problemáticas, pero también a los padres de familia, a través de instrumentos como las escuelas de padres. Finalmente, hay una percepción ampliamente generalizada entre los participantes de que las mujeres son más susceptibles de ser víctimas de ciberacoso, aunque existan casos en ambos géneros.

CONCLUSIONES

Los testimonios de los profesores dan cuenta de los desafíos que representa que las redes sociales sean parte de la vida cotidiana de los estudiantes, y en qué medida pueden supervisar y guiar a sus alumnos hacia un uso más seguro de las nuevas tecnologías. Lo recabado en las entrevistas da cuenta de que los maestros son conscientes de la necesidad de debatir sobre cómo la tecnología ayuda y a la vez altera la vida social de sus estudiantes, cómo afecta esto sus dinámicas de relaciones personales y de amistad, y cómo repercute también en la

escuela, la cual representa una parte importante de su vida social.

En este sentido, la reflexión y enseñanza de competencias de uso de Internet deberían ser incorporadas en el plan de estudios y en las clases de manera cotidiana, e incorporarse como parte de su capacitación y de políticas y protocolos escolares.

Esta discusión es necesaria porque permitirá a los docentes no sólo estar alerta, en el caso de este estudio, ante los casos de ciberacoso, sino también fomentar dinámicas más efectivas en las que puedan tener roles más activos para prevenir e intervenir el ciberacoso u otros riesgos asociados al uso de Internet. Esta investigación sugiere un fenómeno emergente en ambos países, donde los maestros, quienes están comenzando a hablar sobre estas problemáticas y a lidiar con abusos, muchas veces no cuentan con apoyo institucional y parental y, al contrario, se enfrentan a políticas más reactivas que preventivas con muy poca capacitación estratégica al respecto; frente a esto, ellos hacen uso de sus estrategias de empatía y confianza con sus alumnos y de su experiencia docente para mediar en los conflictos en el salón de clases, además de que se preparan, de manera autónoma, en el tema o en temas asociados a la alfabetización mediática.

Una de las principales diferencias sobre las percepciones de ciberacoso y las formas de abordarlo por parte de los docentes tiene que ver con su conocimiento y uso de herramientas digitales y su sensibilidad ante el tema, su experiencia en el aula en función del establecimiento de autoridad, así como con su disposición para prepararse y dotarse de más herramientas y estrategias para reconocer e intervenir en estos casos. El estudio permitió identificar a los profesores más jóvenes como los más accesibles para hablar de ciberacoso debido a su familiarización con el uso de herramientas de Internet en el aula y su experiencia en el uso de las redes sociales, sin embargo, los profesores con más experiencia tienen mucho que ofrecer, como su conocimiento de

las normas escolares, los años de trato con los jóvenes y sus padres, y su comprensión de la comunidad y sus procesos. En el caso de estos últimos, en los dos países, al discutir el nivel de conocimiento de fenómenos de riesgo vinculados al uso de Internet expusieron su temor de verse involucrados en situaciones de alta complejidad ante las cuales no supieran cómo manejarse, o incluso que pudieran romper reglas institucionales o salir de su ámbito de responsabilidad. Tampoco hay consenso en el sentido de cuáles son las capacidades que deberían desarrollar los docentes para identificar situaciones violentas en el aula y en el ciberespacio; al respecto, los docentes jóvenes, con menos experiencia laboral y más asiduos a las redes sociales, tienden a reportar mayor confianza en su capacidad de detección e intervención del ciberacoso. De todas formas, esto presenta matices, porque en México los años de experiencia son considerados como una ventaja a la hora de abordar y contener una situación de ciberacoso, puesto que se trata de un conflicto que ciertamente implica más variables que el mero uso de Internet.

Al reflexionar sobre el apoyo, la orientación o cualquier actividad relacionada con el acoso cibernético los maestros de todas las edades y de ambos países señalan deficiencias institucionales e incluso de los padres de familia, que se perciben alejados de las experiencias e intereses de sus hijos. Otro punto conclusivo es la idea de que las escuelas tienden a prepararse *a posteriori* y, por tanto, a usar medidas correctivas en lugar de incentivos y acciones preventivas para ayudar a los jóvenes a crear relaciones más sanas entre ellos y a prevenirlos ante los riesgos latentes en Internet.

El salón de clase es un espacio vital de la vida de los adolescentes para dotarlos de herramientas afectivas para prevenir y afrontar problemáticas como el ciberacoso y generar estrategias orgánicas, enclavadas en sus experiencias diarias y como parte del diálogo con sus profesores y sus compañeros de clase. Por ello, entre las reflexiones que se plantean a

futuro está hasta qué punto los maestros deben monitorear y extender sus relaciones, conocimiento y cuidado de sus estudiantes fuera del aula, y de qué manera las instituciones deberían preparar de manera más integral a los miembros de la comunidad educativa ante este fenómeno. Éstas son algunas de las preguntas que los maestros se están formulando sin ayuda de las instituciones educacionales.

Finalmente, es importante destacar que hablar de ciberacoso en la etapa adolescente es un tema clave en el presente de las dinámicas escolares, no sólo para evitar situaciones de este tipo, sino también porque abre la puerta para la discusión de aspectos de la vida social, emocional y personal de la vida de los alumnos y de los profesores.

REFERENCIAS

- ABELE, Mariek, Rozane de Cock y Keith Roe (2012), "Blind Faith in the Web? Internet use and empowerment among visually and hearing-impaired adults: A qualitative study of benefits and barriers", *Communications*, vol. 37, núm. 2, pp. 129-151.
- ÁLVAREZ-Gayou, Juan Luis (2012), *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*, México, Paidós Educador.
- BATTISTICH, Victor, Daniel Solomon, Kim Dong-II, Marilyn Watson y Eric Schaps (1995), "Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A multilevel analysis", *American Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 3, pp. 627-658.
- BAUMAN, Sheri, Ken Rigby y Kathleen Hoppa (2008), "US Teachers' and School Counsellors' Strategies for Handling School Bullying Incidents", *Educational Psychology*, vol. 28, núm. 7, pp. 837-856.
- BERRIOS, Llarella, María Rosa Buxarrais y María Soledad Garcés (2015), "Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile", *Comunicar*, vol. 22, núm. 45, pp. 161-168.
- BOYATZIS, Richard (1998), *Transforming Qualitative Inquiry*, Cleveland, Sage.
- BRYMAN, Alan (2012), *Social Research Methods*, Oxford, Oxford University Press.
- CABELLO, Patricio (2013), A Qualitative Approach to the Use of ICTs and its Risks among Socially Disadvantaged Early Adolescents and Adolescents in Madrid, Spain, *The European Journal of Communication Research*, vol. 38, núm. 1, pp. 61-83.
- CASSIDY, Wanda, Karen Brown y Margaret Jackson (2012), "Under the Radar: Educators and cyberbullying in schools", *School Psychology International*, vol. 33, núm. 5, pp. 520-532.
- DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- ELLEDGE, Christian, Anne Williford, Aaron Boulton, Kathryn de Paolis, Todd Little y Christina Salmivalli (2013), "Individual and Contextual Predictors of Cyberbullying: The influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene", *Journal of Youth Adolescence*, vol. 42, núm. 5, pp. 698-710.
- ESTERBERG, Kristin (2002), *Qualitative Methods in Social Research*, Boston, McGraw-Hill.
- Gobierno de México-Cámara de Diputados (2016), "Reforman diputados Código Penal Federal, para tipificar el ciberacoso y acoso sexual, y sancionar la difusión de fotos o videos sexuales sin autorización del afectado", en: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2016/12-Diciembre/14/5363-Reforman-diputados-Codigo-Penal-Federal-para-tipificar-el-ciberacoso-y-acoso-sexual-y-sancionar-la-difusion-de-fotos-o-videos-sexuales-sin-autorizacion-del-afectado> (consulta: julio de 2019).
- HAYASHIBARA, Kammie (2017), *Teachers' Perceptions of Cyberbullying*, Tesis de Doctorado, University of Southern California, en: <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll40/id/325774> (consulta: julio de 2019).
- HERRERA-López, Mauricio, Eva Romera y Rosario Ortega-Ruiz (2018), "Bullying y cyberbullying en Latinoamérica", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 76, pp. 125-155.
- HOLFELD, Brett y Mark Grabe (2012), "Middle School Students' Perceptions of and Responses to Cyberbullying", *Journal of Educational Computing Research*, vol. 46, núm. 4, pp. 395-413.
- YUN-YIN, Huang y Chou Chien (2013), "Revisiting Cyberbullying: Experiences from Taiwanese teachers", *Journal of Computers and Education*, vol. 63, pp. 227-239.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015), "Módulo sobre ciberacoso 2015. Documento metodológico", en: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/>

- ciberacoso/2015/doc/702825084745.pdf (consulta: julio de 2019).
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2015), *Los docentes en México, Informe 2015*, en: http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Docentes_Mexico_Informe2015.pdf (consulta: julio de 2019).
- JIMÉNEZ, Estefanía, Maialen Garmendia y Miguel Ángel Casado (2018), *Entre selfies y whatsapp: oportunidades y riesgos para una infancia y adolescencia conectada*, Barcelona, Gedisa.
- KUCKARTZ, Udo (2014), *Qualitative Text Analysis*, Londres, Sage.
- LENHART, Amanda (2015), "Teens, Social Media & Technology: Overview 2015", *Pew Research Center. Internet & Technology*, en: www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/ (consulta: julio de 2019).
- LI, Quin (2008), "Cyberbullying in Schools: An examination of preservice teachers' perception", *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 34, núm. 2, pp. 75-90.
- LIVINGSTONE, Sonia, Dafna Lemish, Sun Sun Lim, Monica Bulger, Patricio Cabello, Magdalena Claro, Tania Cabello-Hutt, Joe Khalil, Kristiina Kumpulainen, Usha S. Nayar, Priya Nayar, Jonghwi Park, Maria Melizza Tan, Jeanne Prinsloo y Bu Wei (2017), "Global Perspectives on Children's Digital Opportunities: An emerging research and policy agenda", *Pediatrics*, vol. 140, núm. 2, pp. 137-141.
- LÓPEZ, Lara y Antonia Ramírez (2014), "Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿suficientes contra el acoso escolar?", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 145, pp. 32-50.
- LÓPEZ, Verónica, María de los Ángeles Bilbao y José Ignacio Rodríguez (2012), "La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares", *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 1, pp. 91-101.
- MCCLANAHAN, Molly, Stephanie McCoy y Kathryn Jacobsen (2015), "Forms of Bullying Reported by Middle-School Students in Latin America and the Caribbean", *Advances in School Mental Health Promotion*, vol. 8, núm. 1, pp. 42-54.
- MENAY-LÓPEZ, Lorena y Hans de la Fuente-Mella (2014), "Plataformas comunicacionales del cyberbullying: una aplicación empírica en dos colegios de la quinta región, Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 117-133.
- NOTAR, Charles, Sharon Padgett y Jessica Roden (2013), "Cyberbullying: A review of the literature", *Universal Journal of Educational Research*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-9.
- ORTEGA, Rosario, Paz Elipe, Joaquín Mora-Merchán, María Luisa Genta, Antonella Brigui, Annalisa Guarini, Peter Smith, Fran Thompson y Neil Tippett (2012), "The Emotional Impact of Bullying and Cyberbullying on Victims: A European crossnational study", *Aggressive Behavior*, vol. 38, núm. 5, pp. 342-356.
- ORTEGA-Barón, Jessica, Sofía Buelga-Vázquez y María de Jesús Cava-Caballero (2016), "Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso", *Comunicar*, vol. 24, núm. 46, pp. 57-65.
- ORTEGA-Barón, Jessica y Dora González (2016), "El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico", *Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 71, pp. 17-38.
- PÁEZ, Efrén (2016), "Mejora velocidad de Internet en México", blog 12,894, en: <https://octavioislas.com/2016/05/24/12894-efren-paez-jimenez-mejora-velocidad-de-internet-en-mexico/> (consulta: julio de 2019).
- PALAFox, Juan Carlos (2013), "Los extremos de un subcontinente: México vs. Chile, un estudio educativo comparado", *AZ: Revista de Educación y Cultura*, núm. 67, pp. 6-29.
- PAVEZ, María Isabel (2014), *Los derechos de la infancia en la era de Internet: América Latina y las nuevas tecnologías*, Santiago, CEPAL/UNICEF, Serie Políticas Sociales, núm. 210.
- RIOSECO, Marcelo y David Meléndez (2017), "Cyberbullying, desde el punto de vista de estudiantes de Pedagogía en una universidad en Chile", *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 4, núm. 2, pp. 1-22.
- ROJAS, Edwin y Laura Poveda (2018), *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*, Santiago, CEPAL.
- SIGAL, Eden, Tali Heinman y Dorit Olenik-Shemesh (2013), "Teachers' Perceptions, Beliefs and Concerns about Cyberbullying", *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, núm. 6, pp. 1036-1052.
- SILVERMAN, David (2013), *Doing Qualitative Research*, Londres, Sage.
- SMITH, Peter, Jess Mahdavi, Manuel Carvalho, Sonja Fisher, Shanette Russell y Neil Tippett (2008), "Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 49, núm. 4, pp. 376-438.
- STAUFFER, Sterling, Melissa Heath, Sarah Coyne y Scott Ferrin (2012), "High School Teachers' Perceptions of Cyberbullying Prevention and Intervention Strategies", *Psychology in the Schools*, vol. 49, núm. 4, pp. 352-367.
- TANGEN, Donna y Marilyn Campbell (2010), "Cyberbullying Prevention: One primary school's approach", *Australian Journal of Guidance and Counselling*, vol. 20, núm. 2, pp. 225-234.

- TOKUNAGA, Robert (2010), "Following you Home from School: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization", *Computers in Human Behavior*, vol. 26, núm. 3, pp. 277-287.
- VARGAS, Cristhian F. (2018), "La regulación del 'grooming' o ciberacoso infantil desde una perspectiva comparada: un análisis de las legislaciones de Argentina, México y Colombia", *Ciencia Unisalle*, vol. 1., núm. 1, en: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=negocios_relaciones (consulta: febrero de 2020).
- VERCELINO, Trinidad (2019, 14 de marzo), "Chile firme contra el ciberacoso escolar: así pinta el proyecto de ley que lo sanciona", *El Definido*, en: <https://www.eldefinido.cl/actualidad/pais/10921/Chile-firme-contra-el-ciberacoso-escolar-asi-pinta-el-proyecto-de-ley-que-lo-sanciona/> (consulta: julio de 2019).
- WRIGHT, Michelle (2017), "Adolescents' Emotional Distress and Attributions for Face-to-Face and Cyber Victimization: Longitudinal linkages to later aggression", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 48, pp. 1-13.

Presencia de la bioética en la investigación de la Universidad Autónoma Metropolitana

DAVID SEBASTIAN CONTRERAS ISLAS* | FABIOLA VILLELA CORTÉS**

Este estudio es resultado de una cooperación entre el Programa Universitario de Bioética (PUB) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Xochimilco. El objetivo de esta investigación es analizar la presencia de la bioética en la investigación de la UAM y fortalecer la vinculación académica en actividades de docencia, investigación y difusión relacionadas con ésta. Partimos de una breve revisión sobre la bioética en la educación superior (ES) en México, seguida de un análisis de contenido aplicado a las líneas de investigación de la UAM, empleando las líneas temáticas del PUB como categorías para orientar el análisis. Los resultados se presentan como una herramienta para orientar la planeación de actividades académicas que fortalezcan y visibilicen la presencia de la bioética en la ES mexicana, en la colaboración entre la UNAM y la UAM.

This study is the product of a cooperation between the University Bioethics Program (Spanish acronym PUB) at the National Autonomous University of Mexico (UNAM) and the Master's Degree Program in Educational Planning at the Metropolitan Autonomous University (UAM) Xochimilco Campus. The goal of this investigation is to analyze the presence of bioethics in research at the UAM and strengthen academic ties in related activities of teaching, research, and dissemination. We begin with a brief overview of bioethics in higher education (HE) in Mexico, followed by an analysis of content applied to lines of research in the UAM, using the thematic lines of the PUB as categories to orient our analysis. The results are presented as a tool to orient planning of academic activities which strengthen and raise the visibility of bioethics in Mexican HE, in a joint effort between the UNAM and the UAM.

Palabras clave

Análisis de contenido
Bioética
Investigación
Educación superior
Universidad

Keywords

Analysis of content
Bioethics
Research
Higher education
University

Enviado: 30 de agosto de 2018 | Aceptado: 23 de octubre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59039>

* Candidato a Doctor en Educación por la Humboldt Universität zu Berlin (Alemania). Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación. Publicaciones recientes: (2018), "Reinterpretar los principios de la modernidad ante la crisis global. Una reflexión desde la bioética y la sustentabilidad", *Analogía Filosófica*, año 32, núm. 2, pp. 17-48; (2018), "La propuesta de diseño curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana: una alternativa para orientar el desarrollo de planes de estudio innovadores en el nivel superior", en C. López-García y J. Manso (eds.), *Transforming Education for a Changing World*, Eindhoven, Adaya Press, pp. 51-60. CE: david.contreras@hu-berlin.de

** Jefa de Educación Continua de la Escuela Nacional de Estudios Superiores, campus Mérida, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Bioética. Publicaciones recientes: (2019), "Consideraciones éticas sobre el uso de animales no humanos en investigación", *Revista Colombiana de Bioética*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.18270/rcb.v14i1.2427>; (2017), "Eugenesia y determinismo genético. Una solución simple a un problema complejo", *Acta Bioethica*, vol. 23, núm. 2. CE: fabiola.villela@enesmerida.unam.mx

INTRODUCCIÓN

La bioética es una disciplina reciente que ha cobrado gran relevancia en los últimos años, tanto en México como en el resto del mundo, principalmente en el ámbito académico y de investigación. Esto se debe, principalmente, a que la imposición de una serie de regulaciones internacionales ha impulsado la oferta de educación superior (ES) en bioética. Sin embargo, a pesar de este incremento en la oferta en el campo de la investigación educativa, existen relativamente pocos estudios sobre bioética en este nivel educativo. La base de datos del Instituto de Ciencias Educativas de los Estados Unidos de América (ERIC), por ejemplo, reporta un total de 42 publicaciones entre 2008 y 2018 con “*bioethics*” como descriptor. Al incluir en la búsqueda el descriptor “*higher education*” la lista se reduce a 24 resultados. En contraste, la búsqueda de un descriptor relativamente novedoso y cercano a algunas temáticas bioéticas como “*sustainability*” arroja un total de 2 mil 364 resultados para el mismo periodo, que se reducen a 1 mil 504 al combinar la búsqueda con el descriptor “*higher education*”.

Además de lo anterior, la mayoría de los estudios con los descriptores “*bioethics*” y “*higher education*” reunidos en ERIC abordan cuestiones relacionadas con la docencia, desde la subjetividad de alumnos y profesores (Bryant y Morgan, 2007; Contreras Islas *et al.*, 2016a; Hanegan *et al.*, 2008), hasta la evaluación de distintos enfoques pedagógicos (Davis, 1997; Kedraka y Kourkoutas, 2018; Ozer Keskin *et al.*, 2013; Rentmeester *et al.*, 2016; Willmott, 2015), pasando por el diseño curricular (Loike *et al.*, 2013; Lundmark, 2002). Estudios enfocados en otras funciones sustantivas de la ES, como la investigación o la vinculación, son prácticamente inexistentes.

Asimismo, a pesar de ser un área de desarrollo e interés en distintos ámbitos laborales, principalmente el médico, todavía son pocas las instituciones académicas que ofrecen cursos

de formación continua o posgrados en bioética (Tabla 1), y éstas se encuentran poco vinculadas entre sí. Esta falta de vinculación puede ocasionar que los contenidos de los cursos, diplomados y posgrados se generen *ad hoc* en cada caso, con poca retroalimentación respecto de los temas y las didácticas educativas que se siguen, así como respecto de su éxito en la formación de los estudiantes, la capacitación de profesores cuyos temarios tocan problemáticas propias del ámbito bioético, y los investigadores, quienes, sabiéndolo o no, desarrollan líneas de investigación que abordan temas de bioética.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Programa Universitario de Bioética (PUB) ha buscado identificar algunas áreas de interés que los profesores de diversas materias a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado tienen respecto a temas y problemas de bioética a los que se enfrentan en su quehacer docente. Sin embargo, consideramos necesario contar con trabajos de investigación educativa que permitan, de forma sistemática y replicable, identificar estos nodos de confluencia entre los programas educativos, los profesores e investigadores, y los alumnos, con el objetivo de cubrir las necesidades de estos grupos desde una perspectiva multidisciplinaria y colaborativa.

Este estudio es resultado de una cooperación entre el Programa Universitario de Bioética (PUB) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Xochimilco; tiene el propósito de fortalecer la vinculación académica intra e interinstitucional en actividades de docencia, investigación y difusión relacionadas con la bioética. El objetivo es analizar la presencia de la bioética en las líneas de investigación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Se parte de una breve revisión de la bioética en la ES en México, especialmente en la UAM y la UNAM. A continuación, se presenta una propuesta metodológica basada en el análisis

de contenido para explorar la presencia de elementos de bioética en la investigación de la UAM, tomando como punto de referencia las líneas temáticas del libro *Diálogos de bioética* (México, FCE-UNAM), coordinado por Juliana González Valenzuela y Jorge Linares (2013), por considerar que la categorización de los temas del seminario que dio origen al libro permiten identificar con claridad las principales áreas de investigación interdisciplinaria en bioética. Los resultados del análisis revelan una presencia inmanente de la bioética en los proyectos de investigación de la UAM, más o menos alejadas de la práctica profesional dominante¹ en cada una de sus unidades universitarias y divisiones académicas. Finalmente, los resultados sistematizados se presentan como una herramienta para orientar la planeación de actividades académicas que fortalezcan y visibilicen la presencia de la bioética en la ES mexicana, así como la colaboración entre la UNAM y la UAM.

MARCO CONCEPTUAL

Bioética

El término bioética generalmente se entiende de dos formas: la primera, como una ética del cuidado a la vida en general, y la segunda, como una ética clínica o médica. Esto se explica a través del nacimiento y apropiación del término, el cual tiene tres “padres”: dos de ellos (Fritz Jahr y Van Rensselaer Potter) suscriben una idea más holística, preocupada por incluir los problemas y dilemas que surgen de la relación que tiene el ser humano con animales, plantas y el medio ambiente; y el tercero, a la problemática generada en el ámbito médico.

Históricamente, el término fue acuñado por el pastor luterano y teólogo alemán Fritz Jahr en el artículo “Bioética: una visión sobre las relaciones éticas entre el ser humano,

el ser animal y las plantas” (*Bio-ethik. Eine Umschau über die ethischen Beziehungen des Menschen zu Tier und Pflanze*) de 1927, publicado por la revista *Kosmos*. En ese artículo Jahr propone que el ser humano extienda el quinto mandamiento, “no matarás”, a todos los seres vivos (no sólo a los seres humanos sino también a los animales y las plantas) por medio de lo que él denomina el imperativo bioético: “Respetar a todo ser vivo como fin en sí mismo, y tratarlo consecuentemente en tanto sea posible” (Jahr, 1934, en López Baroni, 2016). Con ello, Jahr proponía una ética centrada en una actitud de respeto y cuidado hacia la vida. Lamentablemente, esta noción de bioética se conoce poco, ya que el trabajo de Jahr coincide con el ascenso de Hitler al poder y, poco tiempo después, con el inicio de la Segunda Guerra Mundial.

Es hasta 1971, con la publicación del artículo “*Bioethics: The science of survival*” (“Bioética, la ciencia de la supervivencia”) del estadounidense Van Rensselaer Potter, que la bioética adquiere relevancia en el ámbito académico. Potter señala la urgente necesidad de generar un nuevo tipo de sabiduría que guíe las acciones humanas para el mejoramiento de la calidad de vida de todos los que habitamos el planeta, de ahí que denomine a la bioética como la *ciencia de la supervivencia*. Esa nueva sabiduría parte de la conjugación del conocimiento científico, principalmente el conocimiento biológico, y las humanidades o los valores humanos (Potter, 1971). Su principal interés es la posibilidad de “crear puentes” entre las distintas ciencias de la vida, principalmente entre la ecología y las ciencias sociales y otras áreas de las humanidades, e integrar el conocimiento que cada una puede aportar para resolver problemas críticos que amenazan la continuidad de la vida como la

1 El término “práctica profesional dominante” forma parte de una propuesta teórica-metodológica para el diseño de currículos innovadores desarrollada en la UAM-Xochimilco durante la década de 1970. A grandes rasgos, se refiere a “aquella que proyecta su influencia moldeadora sobre las demás prácticas y cuya imagen se recoge en la mayoría de los currícula” (Guevara Niebla, 1976: 27), misma que es aceptada y reproducida por los gremios profesionales. En el caso de la bioética, esta práctica comprende principalmente el enfoque médico-instrumental desarrollado por André Helleger. Para mayores detalles, ver: Contreras Islas (2018b).

conocemos.² Esta idea permite concebir a la bioética como “un diálogo entre disciplinas” (González Valenzuela, 2008: 31). Desde entonces la bioética se ha consolidado como una ciencia interdisciplinaria que se ocupa de los dilemas morales que surgen del desarrollo de las ciencias biológicas y de la biotecnología.

Durante muchos años la práctica de la bioética se restringió al campo de la ética médica y las ciencias de la salud —que se constituyó como una práctica profesional dominante, en el sentido empleado por Guevara Niebla (1976) y Díaz-Barriga *et al.* (1989). Esto debido, principalmente, a una serie de eventos que dieron pie, por un lado, a la reflexión sobre la necesidad de regular la investigación en seres humanos (y con ello la creación del código de Núremberg, la Declaración de Helsinki, el informe Belmont, etcétera), y por otro, a replantear la relación médico-paciente-sociedad, sobre todo lo referente al respeto de las decisiones autónomas de los pacientes. Es esta visión de la bioética la que permeó y prevaleció en el ámbito sanitario-legal y conllevó a la elaboración de normas y la adecuación de leyes para garantizar un quehacer médico-sanitario conforme a principios éticos, así como la creación e institucionalización de comités de ética en investigación y comités hospitalarios de bioética encargados de revisar y emitir recomendaciones, tanto para protocolos de investigación que involucren seres humanos (cabe señalar que también existen comités para el uso y cuidado de animales en investigación), como para enfrentar los dilemas cotidianos de la práctica hospitalaria.

En México se le ha dado una mayor relevancia a entender la bioética como una disciplina propia del ámbito médico-sanitario, porque para muchos miembros del ámbito académico, y de la sociedad civil, la bioética pertenece únicamente al área médica. Sin embargo, en sentido estricto, la bioética se ocupa de todos los problemas y dilemas que surgen de la relación que tiene el ser humano con los demás seres vivos, así como la forma en la que los conoce, estudia y hace uso de ellos. Nuestro análisis se desarrolla desde esta perspectiva holística de bioética. Al igual que nuestro trabajo, la literatura reciente tiende a retomar una visión más amplia de esta disciplina, en la que se integran las dimensiones ambientales, la responsabilidad moral hacia los seres vivos no humanos, presentes tanto en el trabajo original de Jahr (1927) como en el de Potter (1971; 1977 1996; 1999), así como las cuestiones de género y las grandes necesidades de las mayorías sociales presentes en visiones y propuestas más recientes.³

Bioética en la educación superior mexicana

La bioética en México comenzó a desarrollarse con el enfoque médico a partir de una serie de reformas a la Ley General de Salud que inician en la década de 1980, en respuesta a las crecientes declaraciones y recomendaciones de organizaciones internacionales.⁴ Este proceso culmina con la creación de la Comisión Nacional de Bioética (CONBIOÉTICA) en 1992, la Academia Nacional Mexicana de Bioética en 1995 y el Colegio de Bioética en 2003 (Ruiz

2 Potter habla principalmente de la sobrepoblación y la degradación ambiental ligadas al uso excesivo de recursos naturales y a la contaminación. A la fecha, podríamos sumar otros fenómenos, principalmente asociados al cambio climático y la pérdida de biodiversidad. Un panorama general de estas problemáticas puede consultarse en el trabajo de Armando Bartra, especialmente el texto “Crisis civilizatoria” (2013).

3 Ver, por ejemplo, la publicación *Global Bioethics: What for?*, publicada con motivo del 20 aniversario del Programa de Bioética de la UNESCO (2015), así como los trabajos de Gómez-Heras (2012), González Valenzuela (2008), Riechmann (2005) y Sagols (2013).

4 Organizaciones como la Asociación Médica Mundial (AMM), el Consejo Internacional de Organizaciones de Ciencias Médicas o la UNESCO han sido importantes promotoras de la bioética a través de documentos como el Código Internacional de Ética Médica (AMM, 1949), el Informe Belmont (Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos, 1978), la Declaración de Helsinki (AMM, 1964), la Declaración universal sobre el genoma humano y los derechos humanos (UNESCO, 1977) o la Declaración universal sobre bioética y derechos humanos (UNESCO, 2005).

de Chávez-Guerrero, 2014). A través de estas reformas surge una creciente necesidad de profesionistas capacitados para ejercer en el campo de la bioética.

Por ejemplo, el artículo 41 bis, añadido en 2011, estipula que todo establecimiento para la atención médica está obligado a contar con un Comité Hospitalario de Bioética, y que aquellos establecimientos que realicen investigación en seres humanos están obligados a contar con un Comité de Ética en la Investigación. De acuerdo con las “Guías nacionales” de la CONBIOÉTICA (2015 y 2016), dichos comités deben incluir a expertos en la materia y todos sus miembros están obligados a contar con alguna capacitación en bioética o cumplir con ella durante los primeros seis meses a partir de su integración al Comité. Así, la necesidad de capacitación fue una de las vías para que la bioética llegara a las instituciones de educación superior (IES) mexicanas, que la incorporaron a su oferta de formación profesional.

Una segunda vía de entrada a las IES se dio a través de la investigación. El artículo 41 bis de la Ley General de Salud obliga a que toda institución que realice investigaciones que involucren a sujetos humanos cuente con un comité de Ética en la Investigación, incluyendo a las universidades —especialmente aquéllas que cuentan con proyectos de investigación en el área de las ciencias biológicas y de la salud. Es el caso, por ejemplo, de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud (DCBS) de la UAM, que cuenta con sus respectivos comités en las unidades de Iztapalapa y Xochimilco,⁵ al igual que la División de Investigación de la Facultad de Medicina de la UNAM, que cuenta, además, con un Comité Interno para el Cuidado y Uso de Animales de Laboratorio (CICUAL).

En una publicación de 2015, Pedro César Cantú Martínez presentó una relación de las IES mexicanas que, para 2014, ofrecían algún

grado de formación en bioética. La lista ascendía entonces a 13 instituciones. Siguiendo la metodología propuesta por este autor, la Tabla 1 actualiza esta relación para 2018; se añade una columna con el año de creación y otra con el enfoque de bioética predominante en cada uno de ellos, de acuerdo con la descripción disponible en las páginas oficiales de Internet. Si bien el número de programas es similar al reportado por Cantú (2015), ha habido cambios en las instituciones que los ofrecen.

El único programa que desafía la práctica dominante porque apuesta por un enfoque más holístico es el de la UNAM. Además, esta institución se distingue por contar no sólo con una oferta de posgrado en bioética y comités que operan en diversas facultades, sino con un Programa Universitario de Bioética (PUB) que integra las funciones de investigación, vinculación y difusión de la cultura. A través de estos programas, la UNAM promueve y abarca temáticas bioéticas que van desde la responsabilidad moral hacia los animales (zooética) y el medio ambiente (ecoética) pasando por las bases neurobiológicas y evolutivas del comportamiento ético (neuroética y bioética evolutiva), hasta la fundamentación filosófica de la bioética o su penetración en el cine y la literatura. El índice del libro *Diálogos de bioética* de González Valenzuela y Linares (2013), fundadores del PUB, da un excelente ejemplo de la variedad de temáticas que abarca el programa y sirve de base para nuestra propuesta pues, como se mencionó previamente, permite identificar con claridad las principales áreas de investigación interdisciplinar en bioética.

El caso de la UAM contrasta con el de la UNAM al no contar, a la fecha, con un programa universitario, ni con uno de formación profesional de bioética.⁶ De sus cinco unidades universitarias, sólo Iztapalapa y Xochi-

⁵ En la DCBS de la Unidad Iztapalapa, una Comisión de Ética opera desde el año 2007. En la DCBS de la Unidad Xochimilco existe un Comité de Ética desde el año 2016. No existen registros de que una comisión similar esté operando, a la fecha, en la DCBS de la Unidad Lerma.

⁶ En la Unidad Xochimilco existió un diplomado que se ofreció hasta el año 2015, pero tuvo que ser cerrado por falta de asistentes. Este diplomado aparece todavía en el listado de programas de bioética de Cantú (2015).

Tabla 1. Programas de bioética en IES mexicanas

Institución	Programa(s)	Ciudad	Enfoque	Año
Instituto de Investigaciones en Bioética	Doctorado, maestría, especialidad, diplomado	Monterrey	Médico	*
Universidad Nacional Autónoma de México	Doctorado, maestría, diplomado	Ciudad de México	Holístico	1998
Universidad Anáhuac-México Norte	Doctorado, maestría	Ciudad de México	Médico	2002
Centro de Estudios e Investigaciones en Bioética	Maestría, especialidad, diplomado	Guadalajara	Médico	1995
Colegio de Bioética de Nuevo León	Doctorado, maestría, especialidad, diplomado	Monterrey	Médico	1998
Universidad Panamericana-Campus México	Maestría, especialidad	Ciudad de México	Médico	2011
Instituto Politécnico Nacional	Maestría	Ciudad de México	Médico	*
Centro de Investigación Social Avanzada	Maestría	Querétaro	Médico	2009
Colegio de Bioética y Terapia de Jalisco	Maestría	Guadalajara	Médico	2007
Colegio de Bioética	Diplomado	Ciudad de México	Médico	2010
Universidad Autónoma de Querétaro	Diplomado	Querétaro	Médico	2011
Universidad Pontificia de México	Diplomado	Ciudad de México	Médico	*
Instituto Mexicano de Tanatología, A.C.	Diplomado	Ciudad de México	Médico	2018

Nota: se considera que el programa tiene un enfoque médico cuando la mayoría de sus módulos se relaciona con los dilemas éticos que surgen en el campo de la medicina. Se considera que el programa tiene un enfoque holístico cuando se cuenta, además, con módulos dedicados a la ecoética, zooética u otras formas de bioética. (*): información no disponible en Internet.

Fuente: elaboración propia con base en la metodología de Cantú (2015).

milco cuentan con comités de ética. Además, con excepción de un par de estudios publicados sobre el contenido curricular (Contreras Islas *et al.*, 2016a) y las actitudes de los alumnos de licenciatura en la División de Ciencias Biológicas y de la Salud (Contreras Islas *et al.*, 2016b), no existe información disponible sobre la integración de la bioética a la vida académica de la Universidad.

Pese a ello, el compromiso social y la vocación interdisciplinaria que forman parte de la identidad institucional de la UAM (2011), permiten suponer que las temáticas y problemáticas típicas de la bioética (como las enlistadas en la Tabla 2) se han incorporado de manera implícita en la actividad universitaria, como de hecho lo sugieren los estudios conducidos en la UAM Iztapalapa (Contreras Islas *et al.*, 2016a; 2016b). Con el objetivo de entender

dónde y en qué forma se han incorporado estas temáticas, proponemos explorar la presencia de la bioética en la investigación en la UAM a través de una metodología de análisis de contenido cuyos resultados proporcionen, de paso, información útil para la planeación de actividades académicas que ayuden a visibilizar y fortalecer la presencia de la bioética en la UAM.

METODOLOGÍA

El análisis de contenido puede entenderse como “una técnica de investigación para hacer inferencias replicables y válidas desde textos (u otros objetos significativos) hacia el contexto en el que son usados” (Krippendorff, 2004: 18, traducción libre). En sus orígenes se presentó como una técnica de análisis cuantitativo,

ideal para someter a prueba hipótesis sobre contextos relativamente bien estudiados (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990), sin embargo, hoy en día se aceptan variantes cualitativas, apropiadas para estudios exploratorios (Domas White y March, 2006; Elo y Kyngäs, 2007; Krippendorff, 2004). Independientemente del enfoque cualitativo o cuantitativo, la técnica comprende una serie de pasos similares:

1. Se comienza por seleccionar el texto o material comunicativo que se va a analizar y se establecen las unidades de análisis. La unidad analítica puede ser una letra, una palabra, una oración, la porción de una página e, incluso, el número de personas que participan en una discusión, dependiendo del tipo de comunicación. En el caso de un plan de estudios, por ejemplo, las unidades de análisis pueden ser los programas de las materias que lo componen (Contreras *et al.*, 2016a).
2. Sigue una fase de codificación en la que las unidades de análisis se ordenan en categorías. En el caso del análisis cuantitativo estas categorías se establecen *a priori*, con base en el conocimiento previo de la problemática de estudio, mientras que el análisis cualitativo se genera *a posteriori*, durante la revisión de comunicaciones. En el segundo caso se sigue una estrategia de codificación abierta.
3. Finalmente, se realiza un análisis de las categorías en el que puede recurrirse a diferentes herramientas estadísticas, ya sea inferenciales (en el caso de los estudios cuantitativos) o descriptivas (en el caso de los estudios cualitativos).

El análisis de contenido se ha convertido en una técnica popular dentro de la investigación educativa. Una búsqueda rápida en ERIC, por ejemplo, encuentra un total de 10 mil 264 artículos con el descriptor “*content analysis*” publicados entre 2008 y 2018.

Dado que la información disponible sobre la presencia de la bioética en la función de investigación de las universidades es prácticamente inexistente —especialmente para el caso mexicano, y en específico para la UAM—, consideramos que nuestro estudio tiene una naturaleza exploratoria, razón por la cual se recurrió a un análisis de contenido cualitativo. Sin embargo, con base en los resultados de los estudios sobre el contenido curricular de bioética en la UAM Iztapalapa, así como la información general sobre la bioética en la educación superior mexicana discutida en la sección anterior, se decidió tomar como base las líneas temáticas del PUB como categorías para orientar el análisis inicial.

Nuestras unidades de análisis fueron el título y la descripción de los proyectos de investigación aprobados por los consejos divisionales de cada una de las divisiones académicas de la UAM disponibles en sus sitios oficiales de Internet. Esta muestra, desde luego, no comprende la totalidad del universo de los proyectos de investigación que se llevan a cabo en la Universidad, sin embargo, abarca la totalidad de departamentos y divisiones académicas en cada unidad. Partimos, además, del supuesto de que la cantidad de proyectos reportados en los sitios oficiales es proporcional al total de proyectos que se conducen en cada unidad, división y departamento, al igual que su relación con las distintas categorías analíticas generadas durante el proceso de codificación.

La Tabla 2 presenta el esquema de codificación con las categorías temáticas obtenidas a partir de las líneas temáticas del PUB (González Valenzuela y Linares, 2013) junto con una breve descripción de cada una de ellas. Las categorías se ordenaron de forma descendente, desde las más cercanas a la práctica profesional dominante (ética médica) hasta las más próximas a las prácticas emergentes (ecoética y zooética). Se decidió agrupar las líneas “decisiones al final de la vida” e “interrupción voluntaria del embarazo”, temáticas clásicas de la bioética médica, en una sola

Tabla 2. Categorías temáticas de bioética
(esquema de codificación para el análisis de contenido)

Categoría	Descripción
Bioética, medicina y sociedad	La investigación aborda temas de justicia en el ámbito médico y su efecto en la sociedad en general, así como las relaciones salud-enfermedad, médico-paciente-sociedad, etc.
Decisiones al inicio y final de la vida	La investigación aborda problemas en torno al control de la natalidad, las técnicas de reproducción asistida, el alargamiento artificial de la vida y la eutanasia.
Neuroética	La investigación busca proveer nuevo entendimiento sobre la posibilidad de afectar la capacidad ética de los seres humanos a partir de avances en el campo de las neurociencias.
Bioética y geriatría*	La investigación aborda problemas de la salud y el medio ambiente con especial enfoque en la población de la tercera edad.
Bioética y género*	La investigación aborda problemas del campo de la salud y el medio ambiente desde una perspectiva de género.
Bioética, cine y literatura	La investigación reflexiona sobre cualquiera de las otras categorías, a partir del cine y la literatura.
Bioderecho*	La investigación aborda específicamente la dimensión legal que se desprende de cualquiera de las otras categorías.
Biotecnología y bioética	La investigación ayuda a entender las consecuencias del desarrollo y uso de las biotecnologías para el ser humano, el ambiente y la vida en general.
Bioética y evolución	La investigación ayuda a rastrear el origen evolutivo de la capacidad moral, no sólo en homínidos, sino a través de otras especies, y cuestiona la exclusividad de la capacidad ética del ser humano.
Herencia, bioética y biodiversidad	La investigación aporta elementos para reflexionar sobre la importancia y cuidado de la biodiversidad en el planeta desde diversas teorías biológicas y genéticas, así como la responsabilidad (ética) que el ser humano tiene hacia ella.
Ecoética y zooética	La investigación ayuda a problematizar la relación de los seres humanos con los animales (en las relaciones productivas, en la investigación o en los temas de conservación y bienestar animal) y con el medio ambiente, con énfasis en las dimensiones de la sustentabilidad.

Nota: las categorías se presentan en orden descendente, desde las más próximas a la práctica profesional dominante (en la parte superior) hasta las más alejadas de ésta (en la parte inferior). Las categorías marcadas con un asterisco (*) fueron añadidas tras una primera etapa de codificación abierta.

Fuente: elaboración propia.

categoría (“decisiones al inicio y al final de la vida”). Debido a la dificultad de juzgar su distancia respecto a la práctica profesional dominante, la categoría “bioética, cine y literatura” se ubicó en el punto central de las categorías. Tras una primera fase de codificación abierta, se añadieron las categorías “bioética y género”, “bioética y geriatría” y “bioderecho”.

En una segunda fase de codificación abierta se decidió añadir otro grupo de categorías para clasificar el tipo de información que los proyectos de investigación aportan a

la temática con la que se relacionaron. Esta segunda categoría, denominada “enfoque”, sólo se asignó a los proyectos que se relacionaron con las categorías de la Tabla 2 durante la primera fase de codificación. Se asignaron tres categorías de enfoque:

Básica: el proyecto de investigación genera principalmente información básica sobre los procesos biológicos o sociales relacionados con las problemáticas bioéticas.

Problemática: apoyándose en información básica, el proyecto aborda críticamente las implicaciones que la actividad humana (científica, económica, tecnológica, etc.) tiene para la vida en general y la relación sociedad-naturaleza en particular.

Alternativas: la investigación analiza principalmente alternativas o soluciones, ya sea tecnológicas, organizacionales o teóricas, para la problemática bioética con la que se relaciona.

La inclusión de la categoría de enfoque en la codificación resultó especialmente útil para efectos la organización y planeación de las actividades académicas. El proceso de codificación se realizó con el apoyo del *software Atlas.ti* versión 7.5.4. Las unidades de análisis relacionadas con las categorías de la Tabla 2 se registraron en una matriz de datos generada con Microsoft Excel 2013, incluyendo información sobre la unidad universitaria, la división académica, el departamento y el área de investigación de cada proyecto, así como los datos de contacto de los académicos responsables de su desarrollo. Por tratarse de un estudio principalmente exploratorio, el análisis de los resultados se enfocó en elementos de la estadística descriptiva.

HALLAZGOS

Presencia invisible de la bioética en la investigación en la UAM

La UAM fue creada a principios de la década de 1970 como parte de una estrategia para atender la creciente demanda de educación superior en el Valle de México. Su creación se tomó como una oportunidad para experimentar con modelos organizacionales que combatieran el divorcio de las funciones de docencia e investigación, facilitaran el trabajo interdisciplinario y vincularan el trabajo académico con la atención de los grandes problemas nacionales (Beller, 1987; Díaz-Barriga *et al.*, 1989; Guevara Niebla, 1976; López Zárate

et al., 2000). Estos aspectos siguen presentes en la identidad institucional de la universidad (UAM, 2011).

Se optó por una organización desconcentrada en unidades universitarias independientes, vinculadas a una Rectoría General. En cada unidad, las disciplinas afines se agruparon en divisiones académicas interdisciplinarias, responsables de ejercer tanto las funciones de docencia como de investigación. Las áreas de investigación de cada división se agrupan, a su vez, en departamentos. La División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) existe en todas las unidades universitarias, lo cual da cuenta del compromiso institucional con las grandes necesidades sociales (López Zárate *et al.*, 2000).

Actualmente la UAM cuenta con cinco unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa, Xochimilco, Cuajimalpa y Lerma. Las tres primeras son las más antiguas; fueron creadas entre 1973 y 1974 y concentran la mayor población de alumnos y personal. Cuajimalpa y Lerma, creadas en 2005 y 2009 respectivamente, concentran una población menor. Además de la DCSH, cada unidad cuenta con dos divisiones académicas: la División de Ciencias y Artes para el Diseño (DCAD) y la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (DCBI) en Azcapotzalco; la División de Ciencias de la Comunicación y el Diseño (DCCD) y la División de Ciencias Naturales e Ingeniería (DCNI) en Cuajimalpa; la DCBI y la División de Ciencias Biológicas y de la Salud (DCBS) en Iztapalapa; la DCAD y la DCBS en Xochimilco.

En la página de Internet de cada unidad puede accederse a sus divisiones y departamentos para consultar los proyectos de investigación aprobados por los consejos divisionales. A través de este medio de consulta se cuantificaron 1 mil 690 proyectos o líneas de investigación; del total, 649 (30.4 por ciento) pertenecían a la Unidad Azcapotzalco, 103 (6.1 por ciento) a Cuajimalpa, 446 (26.4 por ciento) a Iztapalapa, 46 (2.7 por ciento) a Lerma y 446 (26.4 por ciento) a Xochimilco.

Tabla 3. Proyectos de investigación, proyectos de investigación con presencia de bioética y porcentaje de PCB de bioética desglosado por unidad universitaria y división académica

Unidad	División	Total	PCB	%
Azcapotzalco	DCAD	75	7	9.3
	DCBI	153	5	3.3
	DCSH	421	20	4.8
	Total Azcapotzalco	649	32	4.9
Cuajimalpa	DCCD	14	0	0
	DCNI	62	7	11.3
	DCSH	27	1	3.7
	Total Cuajimalpa	103	8	7.8
Iztapalapa	DCBI	53	1	1.9
	DCBS	93	25	26.9
	DCSH	300	12	4
	Total Iztapalapa	446	38	8.5
Lerma	DCBI	6	0	0
	DCBS	15	4	26.7
	DCSH	25	1	4
	Total Lerma	46	5	10.9
Xochimilco	S/D	5	1	20
	DCAD	85	5	5.9
	DCBS	165	24	14.5
	DCSH	191	6	3.1
	Total Xochimilco	446	36	8.1
Gran total		1,690	119	7

Nota: DCAD: División de Ciencias y Artes para el Diseño; DCBI: División de Ciencias Básicas e Ingeniería; DCBS: División de Ciencias Biológicas y de la Salud; DCNI: División de Ciencias Naturales e Ingeniería; DCSH: División de Ciencias Sociales y Humanidades; PCB: proyectos con contenido de bioética; S/D: sin división (proyectos que existen a nivel de toda la unidad).

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 presenta, de manera sintética, el número de proyectos de investigaciones reportados en los sitios oficiales de las cinco unidades y sus divisiones, así como de proyectos con contenido de bioética (PCB) y el porcentaje que éstos representan respecto al total. 119 proyectos (7 por ciento) se relacionaron con alguna de las categorías de la Tabla 2. En las unidades más antiguas (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco) el número de PCB es

similar, al igual que el número de divisiones con mayor cantidad de estos programas (entre 20 y 25). El mayor porcentaje de PCB en este grupo se encuentra en la DCBS de Iztapalapa, con 26 por ciento: más de 12 puntos porcentuales por encima de su homóloga en Xochimilco, que ocupa el segundo lugar.⁷ En el caso de las unidades más jóvenes, Lerma presenta un porcentaje de PCB mayor al de Cuajimalpa, concentrado igualmente en la DCBS. Acaso

⁷ En esta cuenta no se considera el caso de los proyectos no adscritos a ninguna división (S/D) que existen en la UAM-Xochimilco.

por su reciente creación, Lerma reporta el menor número de proyectos, al igual que de PCB; sin embargo, el porcentaje relativo de estos últimos es mayor en Lerma que en Cuajimalpa.

De manera general, podemos apreciar que la investigación relacionada con la bioética tiende a concentrarse en una sola división dentro de cada unidad: la DCAD en Azcapotzalco, la DCNI en Cuajimalpa y la DCBS en Iztapalapa, Xochimilco y Lerma. Dada la relación de la bioética con los problemas propios de las ciencias de la vida, el predominio de la DCBS no resulta extraño. En los casos de Cuajimalpa y Azcapotzalco llama la atención el hecho de que la DCAD y la DCNI concentran un mayor número de PCB que la DCSH, siendo las ciencias sociales y la filosofía el otro gran eje disciplinario de la bioética.

A pesar de lo anterior, cabe destacar que no se encontró la palabra “bioética” de manera literal en ninguna de las unidades de análisis, por lo cual decimos que ésta se encuentra presente de una forma inmanente o “invisible” en la investigación en la UAM. Atribuimos esta presencia invisible a dos factores: primero, la

práctica profesional dominante dificulta la asociación de la bioética con las temáticas de su perspectiva más holística; segundo, a la vocación social e interdisciplinaria de la universidad que, por sí misma, tiende a aproximar el trabajo académico a temáticas típicas de la bioética holística. Esta presencia invisible puede tener el efecto indeseable de que los propios investigadores desconozcan la relación de su trabajo con la bioética, con lo cual se dificultaría su vinculación con otros programas y proyectos dentro y fuera de la UAM.

Al interior de las divisiones, la distribución de PCB tampoco es homogénea, y es común la prevalencia de un departamento. La Tabla 4 presenta los departamentos dominantes de cada división, así como el número de PCB en cada uno de ellos y el porcentaje que dicha cuenta representa respecto al total de PCB en la división (ver Tabla 3). Se indica el departamento con mayor cantidad de PCB en cada unidad, así como el departamento con mayor número de PCB para toda la UAM y sus porcentajes respecto a los PCB totales de división y unidad (ver Tabla 3).

Tabla 4. Departamentos con mayor número de PCB por unidad y división

Unidad	División	Nombre	Cuenta	%
Azcapotzalco	DCAD	Medio ambiente	6	85.7
	DCBI	Energía	4	80
	DCSH	Sociología	7	35
	Total Azcapotzalco	Sociología	7	21.9
Cuajimalpa	DCCD	*	0	*
	DCNI	Procesos y tecnología	5	71.4
	DCSH	Humanidades	1	100
	Total Cuajimalpa	Procesos y tecnología	5	62.5
Iztapalapa	DCBI	Química	1	100
	DCBS	**	9	36
	DCSH	Sociología	6	50
	Total Iztapalapa	**	9	23.7
Lerma	DCBI	*	0	*
	DCBS	Ciencias de la salud	2	50
	DCSH	Procesos sociales	1	100
	Total Lerma	Ciencias de la salud	2	40

Tabla 4. Departamentos con mayor número de PCB por unidad y división

(continuación)

Unidad	División	Nombre	Cuenta	%
Xochimilco	DCAD	Teoría y análisis	2	40
	DCBS	Atención a la salud	21	87.5
	DCSH	Educación y comunicación	3	50
	Total Xochimilco	Atención a la salud	21	58.3
Total UAM		Atención a la salud	21	17.6

La columna "Cuenta" se refiere al número de PCB en el departamento. La columna "%" presenta el porcentaje que el número anterior representa respecto al total de PCB en la división. Excepciones: (*) no aplica; (**) moda múltiple con la misma cuenta para Biología de la reproducción y Biotecnología.

Fuente: elaboración propia.

En la mayoría de los casos, un solo departamento concentra más de 50 por ciento de los PCB en su división; en algunos, esta cifra asciende por encima del 70 por ciento. Esto de nuevo parece indicar una asimetría en la forma en que la bioética se encuentra presente en la función de investigación. Por otra parte, esta

asimetría permite ubicar aquellos departamentos donde es más probable que los investigadores tengan interés en participar en actividades académicas relacionadas con la bioética, por ejemplo, para integrar la planta docente de un diplomado interdisciplinario, o un proyecto de investigación interinstitucional.

Tabla 5. Categorías de análisis (temáticas y de enfoque) más frecuentes por unidad y división

U.	División	Temática dominante			Enfoque dominante		
		Categoría	Cuenta	%	Categoría	Cuenta	%
A	DCAD	Ecoética y zooética	6	85.7	Alternativas	5	71.4
	DCBI	Ecoética y zooética	5	100	Alternativas	5	100
	DCSH	Biotecnología y bioética	6	30	Problemática	16	80
	General A	Ecoética y zooética	14	43.8	Problemática	18	56.3
C	DCCD	*	0	*	*	0	*
	DCNI	Biotecnología y bioética	4	57.1	Alternativas	6	85.7
	DCSH	Neuroética	1	100	Problemática	1	100
	General C	Biotecnología y bioética	4	50	Alternativas	6	75
I	DCBI	Ecoética y zooética	1	100	Alternativas	1	100
	DCBS	Ecoética y zooética	8	32	Alternativas	12	48
	DCSH	Ecoética y zooética	6	50	Problemática	9	75
	General I	Ecoética y zooética	27	71.1	Alternativas	14	36.8
L	DCBI	*	0	*	*	0	*
	DCBS	**	1	25	Problemática	2	50
	DCSH	Ecoética y zooética	1	100	Problemática	1	100
	General L	Ecoética y zooética	2	40	Problemática	3	60

Tabla 5. Categorías de análisis (temáticas y de enfoque) más frecuentes por unidad y división

(continuación)

U.	División	Temática dominante			Enfoque dominante		
		Categoría	Cuenta	%	Categoría	Cuenta	%
X	-	Bioética, medicina y sociedad	1	100	Problemática	1	100
	DCAD	Ecoética y zooética	5	100	Problemática	3	60
	DCBS	Bioética, medicina y sociedad	19	79.2	Básica	14	58.3
	DCSH	***	1	16.7	Problemática	4	66.7
	General X	Bioética, medicina y sociedad	21	58.3	Problemática	18	50
	General UAM	Ecoética y zooética	52	43.7	Problemática	53	44.5

Nota: las columnas “Cuenta” indican el número de proyectos que se relacionaron con la categoría en cada división o unidad (U). Los porcentajes “%” relacionan el número anterior con el total de PCB. A: Azcapotzalco; C: Cuajimalpa; I: Iztapalapa; L: Lerma; X: Xochimilco. Excepciones: (*) no aplica; (**) moda múltiple con la misma cuenta para las categorías bioética y evolución, bioética y geriatría, ecoética y zooética y neuroética; (***) moda múltiple con la misma cuenta para las categorías bioética y género; bioética, cine y literatura; bioética, medicina y sociedad; ecoética y zooética; herencia, bioética y biodiversidad y neuroética.

Fuente: elaboración propia.

En una dimensión más cualitativa, la Tabla 5 permite apreciar las categorías temáticas y el enfoque más frecuente en las investigaciones de cada unidad y división. Aunque el departamento con mayor cantidad de PCB en toda la UAM fue el Departamento de Atención a la Salud en la Unidad Xochimilco (Tabla 4), cuya temática dominante es la más próxima a la práctica profesional dominante (Bioética, medicina y sociedad), ésta no es la categoría más frecuente en los PCB de toda la UAM. Como puede apreciarse en el último renglón de la Tabla 5, la temática con mayor número de PCB en toda la universidad es precisamente la más alejada de la práctica profesional dominante: ecoética y zooética, con una cuenta de 52 (43.7 por ciento del total de PCB). Esta categoría temática prevalece en las unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Lerma. Desde la teoría de diseño curricular desarrollada por Guevara Niebla (1976) y otros académicos de la UAM-Xochimilco, esto representa una oportunidad para el diseño de currículos innovadores (Contreras Islas, 2018a; 2018b).

En las categorías de enfoque, la más frecuente en toda la UAM fue “problematización”, con 53 PCB (44.5 por ciento del total). “Alterna-

tivas” fue una moda recurrente en la mayoría de las divisiones, sin embargo, en la cuenta total de proyectos la categoría “básica” alcanzó un número ligeramente más elevado.

La bioética como herramienta para la planeación educativa

Una de las principales características reveladas por el análisis respecto a la presencia de la bioética en la investigación es su naturaleza inmanente, lo cual implica el riesgo de invisibilizar la dimensión bioética incluso para los propios investigadores. En consecuencia, la vinculación con proyectos de investigación multidisciplinarios en bioética que se realicen en otras instituciones resulta improbable, al igual que la posibilidad de aprovechar el conocimiento de los investigadores involucrados para fortalecer la dimensión bioética a la docencia, asunto especialmente importante en la DCBS (Contreras *et al.*, 2016a; 2016b). Es probable, incluso, que muchos de los investigadores cuyo trabajo se relaciona con una temática bioética específica, desconozcan lo que sus pares están desarrollando en torno a ésta en otras divisiones y unidades, precisamente por la ausencia de dicha dimensión

como un puente interdisciplinario. Visibilizar esto es especialmente relevante cuando existen proyectos que convergen sobre una misma temática con distintos enfoques (básicos, problemáticos, aplicados) y que pueden complementarse entre sí.

Ante este panorama, el uso de la matriz de datos generada durante este estudio puede ir más allá del análisis descriptivo de un fenómeno poco explorado para proponer estrategias de vinculación académica dentro y fuera de la UAM que visibilicen la bioética en las distintas funciones universitarias, pero también fortalezcan el trabajo interdisciplinario y la colaboración interdepartamental, interdivisional e interunidades en la propia universidad.⁸ Incluso, sienta algunas bases para orientar el diseño de currículos innovadores que, siguiendo los planteamientos de Guevara Niebla (1976), encarnen verdaderas alternativas a la práctica profesional dominante, en atención de las necesidades actuales de la sociedad mexicana. A continuación exploraremos algunas de estas posibilidades.

Difusión

Dado que la bioética es una multidisciplina que busca analizar, reflexionar y proponer alternativas a dilemas éticos que afectan la vida (no sólo humana, sino de las demás especies animales y de ecosistemas), su difusión es esencial. Aquí el objetivo será presentar a públicos generales la necesidad de entender las problemáticas desde su complejidad, en donde las distintas disciplinas científicas, sociales, legales y filosóficas pueden aportar elementos para comprenderlas. Un caso emblema puede ser el aborto, ya que éste tiende a limitarse únicamente a la dicotomía moral de si “está bien” o “está mal”, dejando de lado conocimientos necesarios para su entendimiento, como las

diferentes etapas del desarrollo embriológico, los límites legales, las implicaciones sociales, el impacto que tiene en la salud pública y las afectaciones a las poblaciones vulnerables, entre otras. Proponer estrategias de difusión que aborden estos problemas desde una plataforma multidisciplinaria podrá incidir en la forma en que los entendemos.

La exposición de casos dilemáticos y problemáticas específicas de los campos de las ciencias de la vida y la salud desde la bioética permite aterrizar conceptos y perspectivas filosóficas, así como analizarlos desde otras disciplinas, con la intención de ofrecer propuestas y alternativas multidisciplinarias. Esto promueve posturas sustentadas en argumentos, y no sólo en opiniones. Todo ello posibilita una reflexión más profunda del tema desde una perspectiva idealmente laica y éticamente plural que permita sensibilizar a públicos generales sobre temas de urgente reflexión en el país y en el mundo.

Educación continua

Partiendo del mismo principio expuesto en el apartado anterior, el objetivo es generar espacios de diálogo y discusión como conferencias, seminarios, congresos, cursos y diplomados abiertos a públicos específicos y generales, con temáticas particulares como aborto, eutanasia, la relación que tenemos con animales no humanos, *fracking*, organismos genéticamente modificados (OGM), o políticas públicas encaminadas al cuidado del medio ambiente.

Una vez identificados los temas, se recomienda invitar a especialistas que lo aborden desde perspectivas distintas, por ejemplo: médicos, biólogos, ecólogos, veterinarios, etc., que brinden información científica, rigurosa y actualizada; asimismo, invitar a investigadores que lo estudien desde una perspectiva

⁸ El fortalecimiento del trabajo interdisciplinario coordinado entre distintas unidades figura, de hecho, entre los objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024 de la UAM, que puede consultarse en la dirección electrónica: http://www.uam.mx/pdi/pdi/pdi_2011_2024/assets/downloads/PDI_2011-2024.pdf (consulta: 6 de febrero de 2017).

económica, legal, sociológica, antropológica, filosófica, etc., y representantes de sociedades civiles u organizaciones no gubernamentales que trabajan en sensibilizar a la sociedad en la importancia e impacto que estos temas tienen en las poblaciones vulnerables. Este trabajo refuerza la idea de establecer los “puentes” entre las ciencias de la vida y las humanidades que Potter entendía como parte de la misión esencial de la bioética (Potter, 1971).

Nuestro trabajo facilita la organización de foros de discusión abierta, en los que tanto los panelistas como los asistentes puedan tener una imagen completa de las vertientes y aristas de un tema particular, para entenderlo en su complejidad. Como vemos en los datos expuestos previamente, existen varias líneas de investigación que convergen en torno a temáticas y problemáticas específicas, y que atienden a profundidad una parte del problema. El objetivo central será, entonces, generar espacios de discusión dialógica con miras a que el público asistente obtenga un conocimiento básico del tema desde diferentes perspectivas y disciplinas y, al mismo tiempo, promover la vinculación y la colaboración entre los expertos.

Vinculación académica

El objetivo principal de la vinculación académica es relacionar entre sí a distintas áreas de investigación, y las personas que la conforman, para fomentar relaciones de cooperación entre ellas. Al organizar las investigaciones de la UAM en categorías temáticas, independientes, en principio, de sus departamentos, divisiones y unidades, podemos identificar áreas de vinculación potenciales que incentiven el trabajo interdisciplinario. Un ejemplo es la temática de sustentabilidad, que está presente en las divisiones DCAD, DCBS, DCBI, DCSH, bajo la categoría de “ecoética y zooética”. Para esta temática existen investigaciones que se desarrollan con los enfoques de “problemática” y “alternativas”, lo que resulta sumamente

interesante. Nuestra sistematización de los proyectos de investigación permite apreciar que en cuatro de las cinco divisiones se trabaja en problemas relacionados con la sustentabilidad, a la vez que se busca generar alternativas de vivienda, alimentación y producción sustentables. Con estos resultados, el área de vinculación académica podría gestionar relaciones de cooperación entre estos proyectos de investigación e, incluso, generar nuevos vínculos con empresas privadas o sectores gubernamentales interesados en conocer e implementar sus desarrollos.

Innovación curricular

Finalmente, la existencia de un número importante de proyectos de investigación relacionados con temáticas bioéticas alejadas de la práctica profesional dominante representa una oportunidad inapreciable para el diseño de ofertas curriculares innovadoras, que exploren nuevos campos emergentes para esta interdisciplina. Para Guevara Niebla (1976), un currículo innovador es aquél que integra tanto elementos de la práctica profesional dominante como de las nuevas prácticas emergentes, a fin de formar profesionistas capaces de ejercer en el campo laboral existente, pero también de contribuir a transformarlo y superarlo para que responda mejor a las necesidades históricas específicas de su momento. En el caso de la bioética, se trataría de generar una oferta curricular que capacite a los egresados a desempeñarse, por ejemplo, como integrantes o asesores de los distintos tipos de comités que contempla la Ley General de Salud (2018) y la CONBIOÉTICA (2015, 2016); sin embargo, al mismo tiempo se trataría de formar profesionales de la bioética atentos a las grandes problemáticas que han sido históricamente descuidadas por la práctica dominante: cuestiones de género, de medicina preventiva, de acceso a la salud, de conservación del medio ambiente y regulación del trato a seres vivos no humanos —temáticas que ya figuran en las agendas

políticas y legislativas de México y del mundo, y que demandan la participación de expertos que las hagan inteligibles para el público en general y particularmente para los tomadores de decisiones. Lo que nuestra investigación revela es que la UAM cuenta con académicos expertos que están trabajando en investigaciones vinculadas a estas temáticas probablemente sin estar al tanto de su dimensión bioética y, por ende, de las aportaciones que pueden hacer a la discusión y a la elaboración de políticas públicas en este campo. Estos académicos son actores clave para el diseño y la operación de contenidos curriculares innovadores, pensando, por ejemplo, en un diplomado o un posgrado en bioética con un enfoque holístico, que actualmente sólo existe en la UNAM.⁹

CONCLUSIONES

La bioética es una disciplina que surge en la frontera entre las ciencias de la vida y las humanidades, para ocuparse de los problemas y dilemas particulares que surgen en dicha frontera (González Valenzuela, 2008). Dada la vocación interdisciplinaria y social de la UAM, no es de extrañar que en todas sus divisiones existan investigaciones relacionadas con temáticas bioéticas; sin embargo, a pesar de la cercanía que tienen las preguntas de investigación que desarrollan, estas investigaciones están, en su mayoría, aisladas unas de otras, ya sea que se centren en obtener información básica, en entender la problemática o en buscar alternativas y soluciones. De ahí que nuestra propuesta haya sido, en un primer momento, identificar las temáticas que actualmente se desarrollan en la UAM para señalar y proponer, en estos últimos apartados, la necesidad de vinculación entre los investigadores y demás participantes de cada área con sus pares. Esto permitirá implementar un aspecto fundamental de la metodología en bioética: la aproximación multidisciplinaria a los proble-

mas complejos en los que las ciencias biológicas se entrecruzan con las humanidades.

Por poner un ejemplo, detectamos investigaciones que abordan problemas en población geriátrica que van desde el diseño de espacios cuando se presentan problemas de movilidad, hasta estudios de envejecimiento celular, pasando por la atención sanitaria de dicha población, así como la socialización del envejecimiento en nuestras sociedades. Como vemos, cada uno aporta una pieza necesaria para entender la vejez como un problema bioético complejo: conforme se van entendiendo los aspectos médico-biológicos, éstos pueden ir modificando las nuevas terapéuticas, diagnósticos y pronósticos sin dejar de lado los aspectos psicosociales a los que, como individuos y sociedades, nos hemos de enfrentar durante esa etapa de la vida.

Ahora bien, una forma de vincular y conjuntar esta información, como ya se mencionó, es a través de la creación y gestión de materiales de difusión, de actividades relacionadas con educación continua (como conferencias, cursos, seminarios, congresos o diplomados), proyectos de vinculación académica y, de forma muy atractiva e interesante, innovación curricular, de tal manera que durante la formación de los alumnos —a través de nuevos planes de estudio— ellos puedan integrar el conocimiento de diferentes disciplinas que estudian un área de conocimiento particular. Consideramos que ese es el nuevo reto al que se enfrentan las instituciones que, como la UAM, tienen en sus objetivos institucionales un compromiso social y vocación interdisciplinaria.

Finalmente, consideramos que una de las principales aportaciones de este trabajo es que puede ser replicado en otras instituciones que tengan distintas áreas de investigación y/o desarrollo. Definir, identificar y categorizar las líneas de investigación por medio de departamentos, áreas, temáticas y enfoques (básico,

⁹ Para un mayor detalle respecto al diseño de currículos innovadores en bioética pueden consultarse los trabajos de Contreras Islas (2018a; 2018b).

problemática, alternativas), permite catalogar los diferentes elementos que la conforman para, posteriormente, entrecruzarlos y saber cómo pueden complementarse los enfoques multidisciplinares. Esto permite obtener información que resulta valiosa para generar áreas de oportunidad educativas e innovadoras, así como para mejorar las áreas de vinculación y extensión inter e intrainstitucional.

Aunado a lo anterior, nos parece relevante señalar la posibilidad de involucrar a la comunidad no académica en diversos ejes que van de la comunicación de la información obtenida (por medio de difusión, educación continua, etc.) hasta la integración de las necesidades de la misma comunidad, con el objetivo de resolver problemáticas específicas.

REFERENCIAS

- BARDIN, Laurence (1986), *El análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- BARTRA, Armando (2013), "Crisis civilizatoria", en Raúl Ornelas (coord.), *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*, México, UNAM, pp. 25-71.
- BELLER, Walterio (1987), *El concepto de objeto de transformación en el proyecto académico de la UAM-X*, México, UAM-X.
- BRYANT, John A. y Cindy L. Morgan (2007), "Attitudes to Teaching Ethics to Bioscience Students: An interview-based study comparing British and American university teachers", *Bioscience Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-12.
- CANTÚ Martínez, Pedro César (2015), "Bioética y educación superior en México", *Acta Bioethica*, vol. 21, núm. 1, pp. 45-52.
- Comisión Nacional de Bioética (CONBIOÉTICA) (2015), *Guía nacional para la integración y el funcionamiento de los Comités Hospitalarios de Bioética*, México, Secretaría de Salud-CONBIOÉTICA.
- Comisión Nacional de Bioética (CONBIOÉTICA) (2016), *Guía nacional para la integración y el funcionamiento de los Comités de Ética en la Investigación*, México, Secretaría de Salud-CONBIOÉTICA.
- CONTRERAS Islas, David Sebastian, Carlos Kerbel Lifshitz, Enrique Mendieta Márquez y Marco Aurelio Pérez Hernández (2016a), "Bioética y educación en ciencias biológicas. Experiencia y perspectivas en la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa", *Interacción*, vol. 41, núm. 8, pp. 568-572.
- CONTRERAS Islas, David Sebastian, Carlos Kerbel Lifshitz, Enrique Mendieta Márquez y Marco Aurelio Pérez Hernández (2016b), "Diagnóstico de componentes bioéticos en el ámbito educativo de Ciencias Biológicas y de la Salud", *Revista Latinoamericana de Bioética*, vol. 17, núm. 1, pp. 14-35.
- CONTRERAS Islas, David Sebastian (2018a), "La bioética en la oferta educativa de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud de la Universidad Autónoma Metropolitana desde la propuesta de diseño curricular de la Unidad Xochimilco", en REDINE (ed.), *EDUNOVATIC 2017. Conference Proceedings. 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, Eindhoven, Adaya Press, pp. 127-134.
- CONTRERAS Islas, David Sebastian (2018b), "La propuesta de diseño curricular de la Universidad Autónoma Metropolitana: una alternativa para la orientación del desarrollo de planes de estudio innovadores en el nivel superior", en Camino López-García y Jesús Manso (eds.), *Transforming Education for a Changing World*, Eindhoven, Adaya Press, pp. 51-60.
- DAVIS, Dena (1997), "Tell Me a Story: Using short fiction in teaching law and bioethics", *Journal of Legal Education*, vol. 47, núm. 2, pp. 240-245.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel, Dolores Martínez, Rafael Reygadas y Guillermo Villaseñor (1989), *Práctica docente y diseño curricular. Un estudio exploratorio en la UAM-X*, México, UAM-X/UNAM.
- DOMAS White, Marilyn y Emily Marsh (2006), "Content Analysis: A flexible methodology", *Library Trends*, vol. 55, núm. 1, pp. 22-45.
- ELO, Satu y Helvi Kyngäs (2007), "The Qualitative Content Analysis Process", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 62, núm. 2, pp. 107-115.
- Gobierno de México (2017), Ley General de Salud. Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 7 de febrero de 1984, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- GÓMEZ-HERAS, José María (2012), *Bioética y ecología. Los valores de la naturaleza como norma moral*, Madrid, Síntesis.
- GONZÁLEZ Valenzuela, Juliana (2008), *Perspectivas de bioética*, México, FCE/UNAM-FFyL/CNDH.

- GONZÁLEZ Valenzuela, Juliana y Jorge Linares Salgado (coords.) (2013), *Diálogos de bioética. Nuevos saberes y valores de la vida*, México, FCE/UNAM.
- GUEVARA-Niebla, Gilberto (1976), *El diseño curricular*, México, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco-División de Ciencias Biológicas y de la Salud.
- HANEGAN, Nikki L., Laura Price y Jeremy Peterson (2008), "Disconnections between Teacher Expectations and Student Confidence in Bioethics", *Science & Education*, vol. 17, núm. 8-9, pp. 921-940.
- JAHR, Fritz (1927), "Bio-Ethik. Eine Umschau über die ethischen Beziehungen des Menschen zu Tier und Pflanze", *Kosmos. Handweiser für Naturfreunde*, vol. 24, pp. 2-4.
- KEDRAKA, Katerina y Yiannis Kourkoutas (2018), "Debates in Teaching Bioethics", *Journal of Curriculum and Teaching*, vol. 7, núm. 1, pp. 32-41.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1990), *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.
- KRIPPENDORFF, Klaus (2004), *Content Analysis: An introduction to its methodology*, Thousand Oaks, Sage.
- Ley General de Salud, *Diario Oficial de la Federación*, México, 21 de junio de 2018.
- LOIKE, John D., Brittany Rush y Adam Schweber (2013), "Lessons Learned from Undergraduate Students in Designing a Science-Based Course in Bioethics", *CBE - Life Sciences Education*, vol. 12, núm. 4, pp. 701-710.
- LÓPEZ Baroni, Manuel de Jesús (2016), *El origen de la bioética como problema*, Barcelona, UNESCO-Observatori de Bioètica i Dret/Universitat de Barcelona.
- LÓPEZ Zárate, Romualdo, Óscar González Cuevas y Miguel Ángel Casillas Alvarado (2000), *Una historia de la UAM: sus primeros 25 años*, vol. I, México, UAM.
- LUNDMARK, Cathy (2002), "Improving the Science Curriculum with Bioethics", *Bioscience*, vol. 52, núm. 10, p. 881.
- OZER Keskin, Melike, Nilay Keskin Samanci y Hale Yaman (2013), "Argumentation Based Bioethics Education: Sample implementation on genetically modified organisms (GMOs) and Genetic Screening Tests", *Educational Research and Reviews*, vol. 8, núm. 16, pp. 1383-1391.
- POTTER, Van Rensselaer (1971), *Bioethics, Bridge to the Future*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- POTTER, Van Rensselaer (1977), "Introduction: Evolving ethical concepts", *BioScience*, vol. 27, núm. 4, pp. 251-253.
- POTTER, Van Rensselaer (1996), "Real Bioethics: Biocentric or anthropocentric?", *Ethics and the Environment*, vol. 1, núm. 2, pp. 177-183.
- POTTER, Van Rensselaer (1999), "Fragmented Ethics and 'Bridge Bioethics'", *The Hastings Center Report*, vol. 29, núm. 1, pp. 38-40.
- RENTMEESTER, Christy A., Helen S. Chapple, Amy M. Haddad y John R. Stone (2016), "Teaching and Learning Health Justice: Best practices and recommendations for innovation", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 28, núm. 3, pp. 440-450.
- RIECHMANN, Jorge (2005), *Todos los animales somos hermanos. Ensayos sobre el lugar de los animales en las sociedades industrializadas*, Madrid, Libros de la Catarata.
- RUIZ de Chávez-Guerrero, Mauricio H. (2014), "Veinte años de bioética en México: desarrollo y perspectivas de la Comisión Nacional de Bioética", *Cirugía y Cirujanos*, vol. 82, núm. 6, pp. 699-708.
- SAGOLS, Lisbeth (2013), *La ética ante la crisis ecológica*, México, Fontamara.
- UAM (2011), *Plan de desarrollo institucional 2011-2024*, México, UAM.
- WILLMOTT, Christopher J.R. (2015), "Teaching Bioethics via the Production of Student-Generated Videos", *Journal of Biological Education*, vol. 49, núm. 2, pp. 127-138.

Desarrollo de una guía para promover un *e-learning* inclusivo en educación superior

ALBA MARÍA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ* | MEL AINSOW**

Este artículo describe el desarrollo de una estrategia para promover la inclusión en entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. La estrategia es una adaptación del Índice para la Inclusión, un instrumento ampliamente utilizado en los centros educativos. Se adoptó la forma de guía, que puede ser usada para fomentar el diálogo entre el equipo docente y de gestión para reflexionar en torno a cómo crear culturas inclusivas, producir políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. El documento explica el proceso de validación de la guía por diez expertos de la Universidad de Manchester, utilizando la técnica Delphi. En síntesis, se describe cómo la información cualitativa y cuantitativa facilitada por los expertos contribuye a la mejora de la última versión de la guía. Este proceso refuerza la necesidad de incorporar esta estrategia en el desarrollo de entornos de aprendizaje de *e-learning* en educación superior.

This article describes the development of a strategy to promote inclusion in virtual learning environments in higher education. The strategy is an adaptation of the “Index for Inclusion,” an instrument widely used in schools. We have adopted the form of a guide, which can be used to foster dialog between the teaching and management teams to reflect on ways to create inclusive cultures, produce inclusive policies, and develop inclusive practices. The document explains the process of validating the guide implemented by ten experts from Manchester University, using the Delphi technique. In summary, we describe how the qualitative and quantitative information provided by the experts helped to improve the last version of the guide. This process underscores the need to incorporate such a strategy in the development of e-learning environments in higher education.

Palabras clave

Educación inclusiva
Educación superior
e-learning
Calidad en la educación
Equidad educativa

Keywords

Inclusive education
Higher education
e-learning
Quality in education
Educational equality

Enviado: 28 de octubre de 2018 | Aceptado: 20 de mayo de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58990>

* Maestra funcionaria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: educación inclusiva; accesibilidad universal; discapacidad; *e-learning*. CE: albamaria@ugr.es

** Profesor emérito de la Universidad de Manchester (Inglaterra) y codirector del Centro para la Equidad en la Educación. Doctor en Educación. Líneas de investigación: educación inclusiva; equidad; desarrollo profesional docente; mejora en la escuela. CE: mel.ainscow@manchester.ac.uk

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva como proceso ha sido ampliamente estudiada en las escuelas (por ejemplo: Ainscow, 1999; Ainscow *et al.*, 2006; Ainscow *et al.*, 2012; Echeita, 2007; Lledó y Arnaiz, 2010; Miles y Ainscow, 2011; Muntaner, 2014). Sin embargo, a pesar de que “desde la década de los noventa se ha dado un creciente énfasis a la necesidad de políticas y prácticas inclusivas” en educación superior (López-Gavira y Moriña 2015: 366), hay pocas evidencias del desarrollo de tales experiencias. La European Commission (2001) promueve la creación de experiencias de educación superior donde todas las personas puedan participar de manera equitativa, con libertad de elección, por tanto, la asunción de una educación inclusiva sigue siendo un tema pendiente (Lledó *et al.*, 2012; Cotán, 2017).

El presente documento aborda estas preocupaciones y se enfoca en el campo de la educación a distancia. En concreto, se describe el desarrollo de una guía que puede ser usada como un medio para revisar y desarrollar entornos de aprendizaje a distancia en educación superior.

DESARROLLO DE UNA ESTRATEGIA

La búsqueda de estrategias para abordar los desafíos que supone construir una educación inclusiva es particularmente importante en relación a la educación a distancia, la cual “desde sus inicios ha ofrecido al estudiantado la oportunidad de que aprendan independientemente de las limitaciones geográficas, socioeconómicas o de otra índole” (UNESCO, 2002: 23); constituye una estrategia para la inclusión social y educativa de todas las personas, especialmente de las comunidades más vulnerables (Cabero, 2016). De hecho, la educación a distancia se considera como una de las respuestas más eficientes a los problemas de desigualdad en nuestra sociedad (Acosta, 2011). No obstante, como Steyaert (2005: 68) ha

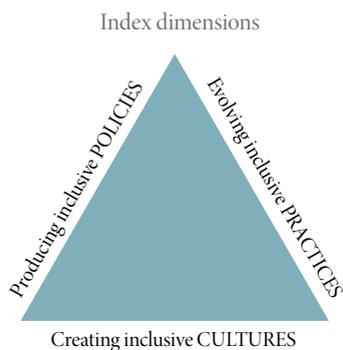
identificado: “la aparente paradoja donde la tecnología proporciona una gran plataforma para la inclusión, en realidad parece ser excluyente”. Es decir, la provisión de un entorno de aprendizaje a distancia no es necesariamente una garantía para la inclusión de todos los participantes en educación superior. En relación con esto, Seale (2013: 268) argumenta que:

...los aspectos cruciales para la inclusión digital no son sólo tecnológicos (e.g., acceso a la tecnología y entrenamiento sobre cómo usarla) sino que son sociales (e.g., la diversidad de redes de apoyo formales e informales que los estudiantes son alentados a mantener y cultivar) y culturales (e.g., los valores y las expectativas respecto a si es posible que el estudiantado mejore su rendimiento académico a través del uso de la tecnología).

A partir de esta brecha o laguna en la práctica y en la investigación, este trabajo presenta una descripción de la producción de una Guía para el Desarrollo de una Enseñanza Superior a Distancia Inclusiva, basada en la adaptación del *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (Booth y Ainscow, 2011). Se aborda el desarrollo general de una educación inclusiva en educación superior sobre las mismas dimensiones de la versión original en la escuela, al crear culturas inclusivas, producir políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Fig. 1).

Cuando se usa en las escuelas, el *Index for inclusion* se integra en la planificación institucional cotidiana para aumentar el aprendizaje y la participación de todos los agentes, especialmente del estudiantado. El proceso para trabajar con el *Index* está diseñado para contribuir al desarrollo de escuelas inclusivas. Esto alienta al profesorado a compartir y construir su conocimiento sobre lo que dificulta el aprendizaje y la participación. En definitiva, es una ayuda para examinar detalladamente las posibilidades para incrementar el aprendizaje y la participación de todo

Figura 1. Dimensiones y secciones del *Index for inclusion*



Planning Framework

Dimension A:

Creating inclusive cultures

A1: Building community

A2: Establishing inclusive values

Dimension B:

Producing inclusive policies

B1: Developing the school for all

B2: Organising support for diversity

Dimension C:

Evolving inclusive practices

C1: Constructing curricula for all

C2: Orchestrating learning

Fuente: Booth y Ainscow, 2011: 13.

el alumnado en referencia a los aspectos que conforman e interactúan con el centro educativo. Este proceso no se ve como una iniciativa adicional a la escuela, sino como una forma sistemática de participar en la planificación del desarrollo escolar, en la que se establecen prioridades para el cambio y se ponen en práctica revisiones y medidas de progreso (Ainscow *et al.*, 2012).

Es importante comprender que la visión de la inclusión presentada en el *Index for inclusion* es amplia, ya que va más allá de muchas de las formulaciones que se han utilizado con anterioridad. Se preocupa por minimizar las barreras de aprendizaje y participación, sea quien sea y donde sea que las experimente en el proceso de construcción de culturas, prácticas y políticas inclusivas en la escuela. Lo anterior implica un énfasis en la movilización de recursos infrautilizados por el personal, el estudiantado, el equipo de gestión, las familias y los demás miembros de la comunidad educativa. En este contexto, la diversidad es vista como un recurso valioso para apoyar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (Bartolomé, 2017).

Las cuestiones que incluye la guía incluyen una estructura de árbol ramificado que permite el estudio de todas ellas de forma progresiva. Las tres dimensiones (políticas, prácticas y culturas) se expresan en términos de indicadores y el significado de cada uno de ellos se desarrolla en torno a una serie de preguntas

o cuestiones. Por ejemplo, el indicador “durante las sesiones se alienta al estudiantado a trabajar conjuntamente” podría centrarse en preguntas como:

- ¿Las actividades de la sesión requieren que el estudiantado colabore?
- ¿El personal docente pide al estudiantado que discuta sobre el contenido de la sesión?
- ¿El personal docente ayuda al estudiantado a desarrollar habilidades para aprender juntos?

Los indicadores son afirmaciones de aspiraciones inclusivas que pueden ser comparadas con la realidad de las escuelas para establecer las prioridades del centro en cuestión. Las preguntas aseguran que los materiales efectivamente sean capaces de desafiar el pensamiento en cualquier escuela, sea cual sea su estado de desarrollo. En conjunto, las dimensiones, los indicadores y las preguntas proporcionan un mapa que se detalla progresivamente para conocer la posición actual de la escuela y para planear las posibilidades futuras.

EL USO DE MÚLTIPLES PERSPECTIVAS

La investigación en las escuelas sugiere que para abordar la visión más amplia de la educación inclusiva descrita en el *Index* deben tenerse en cuenta múltiples perspectivas (Ainscow

et al., 2006). Sin embargo, este estudio —puesto en marcha en la educación superior— se refiere solamente al desarrollo de la educación inclusiva desde la visión del personal y el equipo de gestión, en vista de que los esfuerzos para desarrollar experiencias más inclusivas “requieren de un énfasis especial sobre la provisión de un soporte a los docentes que los acompañe en la búsqueda y desarrollo de prácticas que lleguen a todos los que participan en el aula” (Ainscow, 2014: 47). Hoy en día, uno de los desafíos más grandes de la inclusión es el compromiso activo del equipo docente (Howes *et al.*, 2009) porque, junto con el estudiantado, son los agentes que están inmersos en la experiencia cotidiana.

Con esto en mente, la guía que se describe en este documento ha sido creada para fomentar la reflexión crítica entre el personal y el equipo de gestión acerca de la experiencia de *e-learning* inclusivo que estos agentes ofrecen. De este modo, puede ser entendida como una estrategia para incrementar las posibilidades para “detenerse y pensar” (Ainscow y Sandill, 2010). Su propósito es proporcionar espacios donde el equipo docente se enfrente con las evidencias de su labor, y provoque la reflexión y la discusión de su propia práctica docente (Howes *et al.*, 2009; Ainscow, 2014).

La “Guía para el desarrollo de un *e-learning* inclusivo en educación superior” no está concebida como una receta o como un conjunto cerrado de indicadores para aplicar a manera de encuesta para verificar con qué se cuenta y con qué no a partir de respuestas dicotómicas de sí/no. Al contrario, cada sección hace referencia a dos cuestiones implícitas: ¿cómo lo hacemos?, y ¿cómo podemos mejorarlo?

Tal y como sostienen Miles y Ainscow (2011: 11) “las escuelas saben más de lo que usan” y, de manera similar, es obvio que los profesionales de la educación superior tienen un conocimiento experto de su propio contexto de trabajo, basado en su experiencia profesional, que puede ser explotado. Por lo tanto, la Guía está diseñada para aprovechar esos recursos, en tanto que provee un marco

que puede generar debate sobre la inclusión en la educación superior a distancia (Ainscow *et al.*, 2006).

EL DESARROLLO DE LA GUÍA

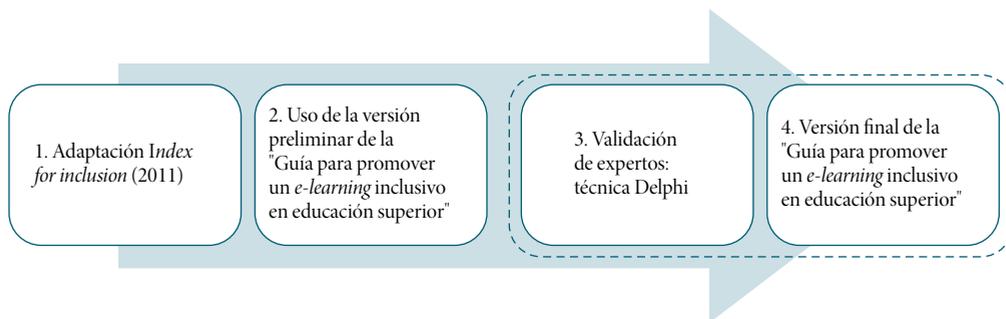
El estudio concierne al diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de *e-learning* en educación superior para personas con y sin discapacidades, que interactúan en línea entre sí, desde una perspectiva inclusiva. Mientras que el estudio completo de las experiencias formativas se realiza en la Universidad de Granda (España), la investigación específica que se expone en este documento tiene lugar en la Universidad de Manchester (Reino Unido).

La adaptación del *Index for inclusion* para el desarrollo de un *e-learning* inclusivo en educación superior ha requerido de una investigación sobre la acción colaborativa que provoque mejoras en las políticas, las prácticas y las culturas. En concreto, se desarrolla en el contexto de la tercera edición del Título Propio de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada denominado “Lengua de signos española y su interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual”. Esto llevó a una fase de reflexión dentro del proceso de investigación en la acción en la que se hizo necesario abordar explícitamente el desafío de la inclusión. A través del proceso de evaluación y reflexión se identificó un conjunto de cambios para la provisión de mejoras en las experiencias educativas venideras.

Como resultado de esta experiencia, los autores de este artículo decidieron adaptar la versión existente del *Index for inclusion* al contexto español, a una modalidad de educación a distancia y a una población adulta que recibe educación superior, para su validación en la Universidad de Manchester en relación con cuatro factores:

- *Adaptación al contexto.* El uso de la *Guía para promover un e-learning inclusivo en educación superior* está si-

Figura 2. Marco del proceso de adaptación del *Index for inclusion*



Fuente: elaboración propia.

tuado en España; por lo tanto, ha sido necesario cambiar el idioma para la validación, y también ciertos aspectos de contenido cultural.

- **Adaptación de la modalidad.** La experiencia se desarrolla dentro de un entorno de aprendizaje a distancia; consecuentemente, ha requerido de cambios relativos a la accesibilidad, la usabilidad, el diseño universal y la ubicuidad (como una característica identificativa del *e-learning*, que significa: en cualquier lugar y en cualquier momento).
- **Adaptación del nivel de madurez.** A diferencia del *Index for inclusion*, concebido para escolares en periodo de enseñanza obligatoria, la participación de estudiantado adulto (estudiantes de educación superior) en el presente estudio ha requerido de consideraciones relativas a la noción de aprendizaje a lo largo de la vida. Por lo tanto, fue necesario suprimir las referencias a las familias y, al mismo tiempo, dar énfasis a las interacciones entre los participantes.
- **Adaptación del tamaño.** Dada la intención de usar la Guía durante reuniones a través de videoconferencia con una duración de entre 1 y 2 horas, fue necesario reducir el número de preguntas. Por lo tanto, el proceso mantiene el mismo marco general, pero se enfoca únicamente en lo que se consideran preguntas esenciales.

El uso de una versión inicial de la Guía basada en estos cambios demuestra no sólo que es crucial en el proceso de reflexión sobre las prácticas, las políticas y las culturas inclusivas del equipo docente y de gestión, sino también en el proceso de autoevaluación integral de la experiencia de aprendizaje en línea.

Basado en la experiencia de la primera autora de este trabajo como tutora y coordinadora de las experiencias de *e-learning* inclusivo en educación superior, y como observadora participante en este proceso, se consideró necesario crear una cierta distancia crítica para analizar el progreso realizado en el desarrollo de una Guía apropiada. Con esto, el propósito del presente estudio se focaliza en una comprensión más holística de los aspectos que deben incluirse en la Guía a través de la síntesis de las opiniones de un grupo de expertos externo. Estos expertos del ámbito de la inclusión, el *e-learning* y la educación superior fueron invitados para actuar como "amigos críticos" (Ainscow *et al.*, 2012) que discuten sobre el borrador inicial del instrumento. El marco general del proceso que se utilizó para llevar a cabo este análisis se resume en la Fig. 2.

MÉTODO

Para el estudio aquí presentado se utilizó la técnica Delphi. Ésta implica que una variedad de expertos y expertas ofrecen su punto de vista sobre la coherencia, la representación y la calidad técnica de cada uno de los indicadores

y el conjunto de preguntas de la Guía para promover un *e-learning* inclusivo en educación superior. Esta estrategia de investigación ha sido ampliamente usada (Dunsmuir *et al.*, 2015) porque ha demostrado su utilidad para identificar y priorizar aspectos que faciliten la toma de decisiones (Okoli y Pawlowski, 2004).

El método Delphi se seleccionó como el enfoque más apropiado para este estudio porque

...el proceso reiterado de recopilación e interpretación de datos permite la creación de un consenso dentro de un panel de expertos..., manteniendo el anonimato y evitando la confrontación y la presión de los participantes para ajustarse a las perspectivas del grupo (Fuller *et al.*, 2014: 334).

Lo anterior, dado que “la opinión colectiva del panelista experto es de mayor calidad que la visión limitada individual” (Nworie, 2011: 25).

PARTICIPANTES

Al diseñar el estudio se reflexionó acerca de cuántos expertos informantes habría que involucrar para usar la técnica Delphi. Williams y Webb (1994) sostienen la falta de acuerdo en la

literatura científica en relación con este aspecto. Por su lado, Skulmoski *et al.* (2007), al escribir sobre su investigación indican que el tamaño de la muestra varía desde 4 hasta 171 expertos, pero establecen que “grandes muestras en un estudio Delphi pueden presentar desafíos logísticos difíciles que supongan una gran inversión de tiempo para los panelistas y para la persona investigadora” (Nworie, 2011: 26). El aspecto crucial es encontrar un número óptimo de expertos, teniendo en cuenta que es necesario un número mínimo y máximo que compense el esfuerzo, el costo y el tiempo invertidos. Definitivamente, el tamaño de la muestra depende del propósito del proyecto, del diseño seleccionado y del periodo de tiempo para la recolección de datos (Keeney *et al.*, 2000).

La muestra de este estudio incluye a 10 expertos y expertas de la Universidad de Manchester, seleccionados por su variada y reconocida experiencia a nivel internacional sobre la educación inclusiva, el *e-learning* y la educación superior. El tamaño de la muestra se considera óptimo para obtener suficiente información de alta calidad y experiencia diversa, controlando los desafíos logísticos del estudio. El objetivo se focaliza en abordar diferentes perspectivas que se resumen en el Cuadro 1.

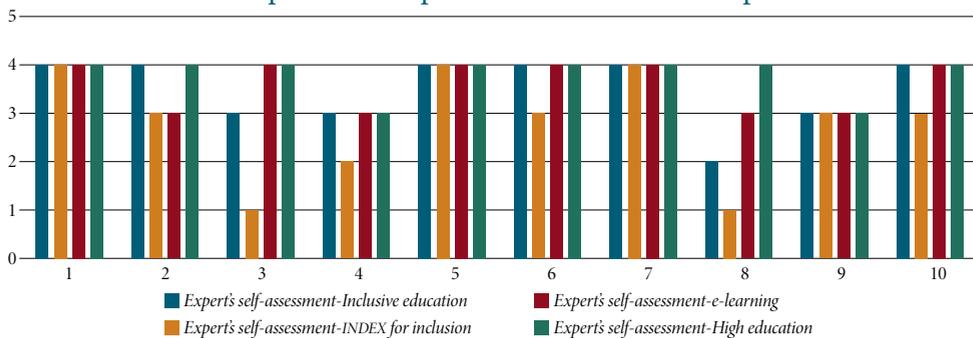
Cuadro 1. Perfil del grupo experto de panelistas

1. Director/a del Programa de Doctorado en Psicología Educativa. Examinador/a externo/a del programa MEd en Discapacidad, Inclusión y Necesidades Especiales. Los intereses de investigación se centran en las necesidades educativas, la salud mental, la inclusión, la práctica profesional en psicología educativa, el uso de datos en sistemas educativos, la dislexia, la terapia cognitiva, los enfoques terapéuticos y la evaluación de intervenciones y programas basados en la escuela.
2. Profesor/a de Psicología Educativa y de la Infancia. Trabaja en la mejora de servicios para la infancia y la juventud en situación de vulnerabilidad, en concreto, en aquéllos que tienen necesidades educativas especiales, que están en riesgo de exclusión en la escuela o que son atendidos por las autoridades locales.
3. Profesor/a titular de Educación. Master of Arts (MA) en Tecnología Educativa en Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL). Sus intereses en investigación se centran en el uso de la tecnología en la enseñanza de idiomas, la formación de docentes a distancia y el <i>e-learning</i> .
4. Asistente de investigación en la Escuela de Medio Ambiente, Educación y Desarrollo. Su interés investigativo se centra en la educación especial y en los aspectos emocionales del aprendizaje.
5. Profesor/a titular de Educación Científica. Sus intereses de investigación son la inclusión, la investigación en la acción, la educación científica y la desventaja social y educativa.

6. Director/a del programa MA: Tecnologías digitales. Comunicación y educación. Sus intereses de investigación giran en torno a: teoría crítica y educación, práctica de la información y alfabetización informacional, aprendizaje en el lugar de trabajo y desarrollo profesional, comunidades de aprendizaje y aprendizaje informal, filosofía del aprendizaje y comunicación.
7. Profesor/a titular de Educación Inclusiva. Director/a del programa para la vía MA “Liderazgo e inclusión educativa”, coordinador fundador de la Red de Educación Habilitadora (EENET). Sus intereses de investigación se focalizan en educación inclusiva, educación especial, educación internacional y educación comparada.
8. Profesor/a titular de la Escuela de Medio Ambiente, Educación y Desarrollo. Su interés investigativo se centra en la educación y la lingüística, las desventajas y la equidad, la educación superior y la identidad de los estudiantes y el *staff* educativo. Lidera el proyecto “Hacia una participación equitativa: acceso e inclusión en educación superior”.
9. Investigador/a asociado/a al Centro de Equidad. Focaliza sus intereses de investigación en torno a la inequidad dentro de los sistemas educativos, el lenguaje y el aprendizaje en línea.
10. Investigador/a asociado/a en la Escuela de Medio Ambiente, Educación y Desarrollo. Sus intereses en investigación son: percepciones de la tecnología en educación y la mejor forma para abordar la educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad; herramientas multimedia en educación, *blended learning* y alfabetización digital.

Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Autoevaluación del grupo de expertos/as en el proceso de aplicación de la técnica Delphi



Fuente: elaboración propia.

Además de una trayectoria profesional comprobada en estas áreas, cada una de las personas participantes proporcionó su propia autoevaluación respecto de cada uno de los indicadores de la Guía: 4 significa fuertemente de acuerdo, 3 un acuerdo razonable, 2 ligeramente de acuerdo y 1 nada de acuerdo (Fig. 3).

EL PROCESO

Después de una revisión detallada del uso del inglés en el contenido de la Guía traducida del español, se digitalizó en un formato electrónico para facilitar la introducción de la información de cada experto (Fig. 4).

Figura 4. Formulario electrónico de la Guía

Index for inclusion
Guide for Developing Inclusive e-Learning in Higher Education

*Required

GENERAL INFORMATION

About the study

This study is part of my doctoral research concerning the design, development and evaluation of e-Learning courses in HE for people, with and without disabilities, interacting online with each other. These e-Learning experiences have been developed from an inclusive education perspective.

Fuente: elaboración propia.

El formulario incluye información sobre el estudio, la técnica, el marco y el contenido de la Guía (incluidos los indicadores sobre las diferentes dimensiones que pueden ser consultados en el anexo de este documento: crear culturas inclusivas, producir políticas

Figura 5. Ejemplo de uno de los indicadores con sus preguntas en el formulario electrónico de la Guía

A.1.1. Everyone is made to feel welcome

- Is the first contact that all the people have with the e-Learning environment friendly and welcoming?
- Is information about the e-Learning environment accessible, clear and useable?
- Does the e-Learning experience celebrate all cultures and different communities?
- Are there positive rituals for welcoming new students and new staff?
- Do students, staff and management team feel ownership of their group?

*

	Strongly agree	Agree	Don't Agree	Don't agree at all
Coherence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Representation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technical quality	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Justify your previous answer and suggest improvements (additions, removals, changes).

Your answer _____

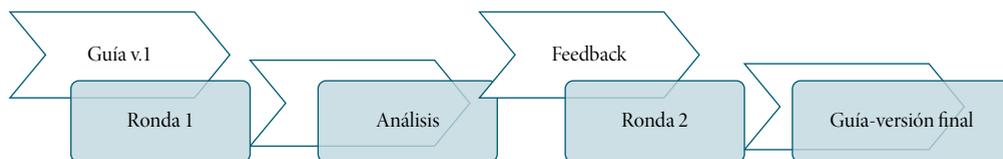
Fuente: elaboración propia.

inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas). Cada indicador de la Guía se puede evaluar en función del nivel de coherencia, representación y calidad técnica, además de que cuenta con un espacio abierto para justificar la respuesta anterior y sugerir mejoras (Fig. 5).

Previamente se celebró una reunión cara a cara con casi todos los expertos para explicar el estudio y obtener el acuerdo de participación en el mismo (sólo en dos casos se obtuvo el consentimiento a distancia porque no se pudo obtener en persona). Una vez celebradas las reuniones se envió el enlace con el formulario para comenzar con el proceso de revisión.

El proceso de la técnica Delphi comienza con un primer conjunto de opiniones de los expertos (ronda 1) y continúa con el análisis de un informe de investigación en el que se incluye información sobre cada indicador con sus propuestas de cambio y las aclaraciones sobre las diferentes preguntas, además de una sección específica que permite comentarios adicionales. Finalmente, se solicita la revisión de la nueva versión de la Guía por parte del equipo experto y del informe y los comentarios correspondientes a dicha versión (Fig. 6).

Figura 6. Proceso de la técnica Delphi



Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados indican que hay una disposición positiva del grupo de expertos para introducir esta Guía con el propósito de contribuir en la mejora de la inclusión educativa en entornos de aprendizaje a distancia. Por ejemplo, el experto 7 comentó:

Me gusta mucho la guía. Me hizo pensar en los entornos de aprendizaje a distancia en los que estoy involucrado de una manera crítica para la que no siempre tengo tiempo.

También hay un acuerdo general acerca de la coherencia, la representación y la calidad técnica de todos los indicadores. La puntua-

ción media es superior a 3 en todos los casos, incluyendo las decisiones basadas en una cuidadosa consideración de los comentarios y las inferencias hechas sobre los mismos.

Además, se expresaron opiniones sobre el tamaño de la Guía: aproximadamente la mitad del grupo experto sugirió que es demasiado larga o que podrían usarse menos preguntas. En respuesta a estas consideraciones se decidió eliminar tres preguntas y dos indicadores completos. El grupo experto también facilitó instrucciones para fusionar algunos indicadores similares y eliminar dos preguntas redundantes. Curiosamente, este aspecto generó más reflexiones interesantes durante la discusión, específicamente, ¿sería posible desarrollar la Guía en torno a un número menor de indicadores? O, ¿sería mejor responder a las complejidades intrínsecas adoptando una metodología más creativa para su uso? Esta última propuesta es la que necesita la compleja y heterogénea escuela del siglo XXI.

A partir de lo anterior se concluyó que la Guía debe adaptarse a los diferentes contextos. Cada institución habrá de focalizar sus esfuerzos en unos aspectos más que en otros, en coherencia con sus circunstancias y en las áreas de preocupación propia. En este sentido, se debe de trabajar de manera que se fomente la participación activa de las partes interesadas, lo que debería de propiciar un proceso más significativo y relevante. En estas actividades participativas se sugiere la utilización de la estrategia de Jigsaw —o rompecabezas— como una metodología estimulante que alienta las discusiones cooperativas y la toma de decisiones consensuada (Hedeem, 2003; Pozzi, 2010).

El grupo experto también proporcionó comentarios detallados que ayudan a mejorar la coherencia de algunas preguntas y, en algunos casos, a mejorar la claridad del lenguaje utilizado. Así, por ejemplo, la frase “*attend actively in meetings*” usada originalmente (indicador A.1.3, pregunta ii) se cambió por “*participate in decision-making*”. En este caso, el argumento de cambio se basó en que la colaboración

como un medio para fomentar una perspectiva más inclusiva entre el personal y el equipo de gestión debe de ir más allá de la simple asistencia, y orientarse hacia una participación auténtica. También se realizaron cambios similares en las preguntas A.2.1. y B.1.3.

Otro ejemplo de cambio puede verse en la formulación original de “*local communities*”. Con base en los comentarios de algunos expertos se modificó del siguiente modo: “*communities that have an interest in the same topic*”. La clave en este punto se encuentra en que los ambientes de *e-learning* tienen un potencial para alentar los intercambios globales entre comunidades, dado que la apertura y la ubicuidad son características intrínsecas de esta modalidad de aprendizaje (García Areteo, 2009).

Finalmente, se realizó una serie de cambios relacionados con términos particulares utilizados en la Guía. Por ejemplo “*positive rituals*” se reemplazó por “*arrangements*” (indicador A.1.1, pregunta iv); “*disputes*” por “*disagreements*” (indicador A.1.2, pregunta v); y “*who to see*” por “*who to contact*” (indicador A.1.4, pregunta iv).

Después de incorporar estos cambios, la Guía adaptada se envió a todo el grupo experto de nuevo y se solicitaron sugerencias adicionales. Siete de las diez personas confirmaron que se sienten cómodas con los cambios; algunas ofrecieron sugerencias para futuras investigaciones y para su potencial práctico, mientras que el resto se mostró conforme con el resultado final. Lo más importante, nos parece, es que sus comentarios adicionales funcionaron como confirmación de la relevancia y la calidad de la Guía.

CONCLUSIONES Y PASOS FUTUROS

La investigación reportada en este artículo confirma la necesidad de una estrategia efectiva para mejorar la inclusión dentro de experiencias de *e-learning* en educación superior, y generó una Guía que puede ser usada para abordar esta preocupación (ver la versión

original de la Guía en inglés en el Anexo). Siguiendo un formato similar al usado en el *Index for inclusion*, la Guía incluye un conjunto de indicadores y preguntas que describen áreas prácticas que han de revisarse en un contexto específico para determinar las acciones necesarias para promover la mejora de la inclusión. El uso de la Guía requiere de un periodo de diálogo con el personal docente y directivo con el objetivo de reflexionar sobre la creación de culturas inclusivas, la producción de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas.

Además de cubrir un vacío de la investigación, este trabajo señala la necesidad de nuevas

líneas de estudio que aborden el desafío de la educación inclusiva en educación superior desde una visión más holística. El siguiente paso podría estar dirigido hacia un diálogo similar con el estudiantado, ya que sus puntos de vista podrían ser el mejor estímulo para el desarrollo inclusivo, tal y como argumenta Messiou (2012).

Finalmente, invitamos a los lectores interesados a aprovechar lo que se ha logrado hasta ahora utilizando la Guía en sus propios contextos como medio para estimular la mejora del proceso de educación inclusiva. Agradecemos sus contribuciones a lo que sigue, que es la búsqueda de formas de trabajo más inclusivas.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Mirian (2011), “La educación a distancia de cuarta generación en los países en desarrollo: ¿inclusión y calidad?”, *Educación Superior*, vol. 10, núm. 1, pp. 7-31.
- AINSCOW, Mel (1999), *Understanding the Development of Inclusive Schools*, Londres, Falmer Press.
- AINSCOW, Mel (2014), “Struggling for Equity in Education, The Legacy of Salamanca”, en Florian Kiuppis y Rune Sarromaa (eds.), *Inclusive Education. Twenty years after Salamanca*, Oxford, UNESCO, pp. 41-56.
- AINSCOW, Mel, Tony Booth y Alan Dyson (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion?*, Londres, Routledge.
- AINSCOW, Mel, Alan Dyson, Sue Goldrick y Mel West (2012), *Developing Equitable Education Systems*, Londres, Routledge.
- AINSCOW, Mel y Abha Sandill (2010), “Developing Inclusive Education Systems: The role of organisational cultures and leadership”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, núm. 4, pp. 401-416.
- BARTOLOMÉ, Margarita (2017), “Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido?”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 35, núm. 1, pp. 15-33.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2011), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- CABERO, Julio (2016), “La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa”, *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, vol. 8, núm. 15, pp. 1-6.
- COTÁN, Almudena (2017), “Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad”, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 5, núm. 1, pp. 43-61.
- DUNSMUIR, Sandra, Cathy Atkinson y Sarah Wright (2015), “Use of Delphi Technology to Define Competencies in Professional Educational Psychology Training”, *Assessment & Development Matters*, vol. 7, núm. 1, pp. 22-25.
- ECHETA, Gerardo (2007), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.
- EUROPEAN Commission (2001), *Lifelong Learning: The implications for universities in the EU*, Brussels, European Commission.
- FULLER, Matthew, Susan Henderson y Rebecca Bustamante (2014), “Assessment Leaders’ Perspectives of Institutional Cultures of Assessment: A Delphi study”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 40, núm. 3, pp. 331-351.
- GARCÍA Aretio, Lorenzo (2009), *¿Por qué va ganando la educación a distancia?*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- HEDEEN, Timothy (2003), “The Reverse Jigsaw: A process of cooperative learning and discussion”, *Teaching Sociology*, vol. 31, núm. 3, pp. 325-332.
- HOWES, Andy, Sue Davies y Sam Fox (2009), *Improving the Context for Inclusion. Personalising teacher development through collaborative action research*, Oxford, Routledge.

- KEENEY, Sinead, Felicity Hasson y Hugh McKenna (2000), "A Critical Review of the Delphi Technique as a Research Methodology for Nursing", *International Journal of Nursing Studies*, vol. 38, núm. 1, pp. 195-200.
- LLEDÓ, Asunción y Pilar Arnaiz (2010), "Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 5, pp. 97-109.
- LLEDÓ, Asunción, Teresa María Perandones y Francisco José Sánchez (2012), "La diversidad en la universidad: una cuestión pendiente", *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 3, pp. 147-154.
- LÓPEZ-Gavira, Rosario y Anabel Moriña (2015), "Hidden Voices in Higher Education: Inclusive policies and practices in social science and law classrooms", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 19, núm. 4, pp. 365-378.
- MESSIOU, Kyriaki (2012), *Confronting Marginalisation in Education: A framework for promoting inclusion*, Londres, Routledge.
- MILES, Sue y Mel Ainscow (2011), *Responding to Diversity in Schools. An inquiry-based approach*, Oxford, Routledge.
- MUNTANER, Juan Jordi (2014), "Prácticas inclusivas en el aula ordinaria", *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 1, pp. 63-79.
- NWORIE, John (2011), "Using the Delphi Technique in Educational Technology Research", *Tech-Trends*, vol. 55, núm. 5, pp. 24-30.
- OKOLI, Chitu y Suzanne Pawlowski (2004), "The Delphi Method as a Research Tool: An example, design considerations and applications", *Information and Management*, vol. 42, núm. 1, pp. 15-29.
- POZZI, Francesca (2010), "Using Jigsaw and Case Study for Supporting Online Collaborative Learning", *Computers & Education*, vol. 55, núm. 1, pp. 67-75.
- SEALE, Jane (2013), "When Digital Capital is not Enough: Reconsidering the digital lives of disabled university students", *Learning, Media and Technology*, vol. 38, núm. 3, pp. 256-269.
- SKULMOSKI, Gregory, Francis Hartman y Jennifer Krahnthe (2007), "The Delphi Method for Graduate Research", *Journal of Information Technology Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-21.
- STEYAERT, Jan (2005), "Web Based Higher Education: The inclusion/exclusion paradox", *Journal of Technology in Human Services*, vol. 23, núm. 2, pp. 67-78.
- UNESCO (2002), *Open and Distance Learning. Trends, policy and strategy considerations*, París, UNESCO.
- WILLIAMS, Patricia y Christine Webb (1994), "The Delphi Technique: A methodological discussion", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 19, núm. 1, pp. 180-186.

DIMENSION A. CREATING INCLUSIVE CULTURES

A.1. Building community

A.1.1. Everyone is made to feeling part of a group

- i. Is the first contact that all the people have with the e-learning environment friendly and welcoming?
- ii. Is information about the e-learning environment accessible, clear and useable?
- iii. Does the e-learning experience celebrate all cultures and different communities (people of different religious beliefs, from different racial and ethnic groups...)?
- iv. Are there positive arrangements for welcoming new students and new staff?
- v. Do students, staff and the management team feel ownership of their group?

A.1.2. Students help each other

- i. Do staff and the management team encourage, celebrate and support collaborative work between student groups?
- ii. Are supportive relationships actively encouraged?
- iii. Are students encouraged to interact with each other?
- iv. Are students encouraged to recognise and value the contributions of students whose starting points may be different from their own?
- v. Are there processes to help students work together to resolve disagreements or differences of opinion?

A.1.3. Staff and management team collaborate with each other

- i. Do staff and the management team treat each other with respect irrespective of their roles or responsibilities in the e-learning experience?
- ii. Are all tutors and the management team involved in curriculum

planning and review, and participate in decision-making?

- iii. Is teamwork between staff and the management team a model of collaboration for students, including transparent and continuous information exchange?
- iv. Do staff know who to turn to with a problem and feel comfortable about discussing problems in a group?
- v. Are regular supply staff encouraged to be actively involved day-to-day of the e-learning experience?

A.1.4. Staff and students treat one another with respect and listen to each other

- i. Are spaces and opportunities generated where staff and students can freely express their feelings and perceptions with respectful and constructive comments?
- ii. Are the opinions of students and staff sought about how the e-learning experience might be improved?
- iii. Do staff and students follow the rules of the e-learning environment and do they participate critically in the continuous improvement towards good relationships?
- iv. Do students and staff know who to contact when they have a problem?

A.1.5. Communities that have an interest in the same topic involved in the e-learning experience

- i. Does the learning activity involve associations and other institutions related to the content of the courses?
- ii. Is the e-learning experience enriched with external resources and experiences?
- iii. Does the e-learning experience encourage participants to interact in other similar activities?

A.2. Establishing inclusive values

A.2.1. There are high expectations for all students

- i. Does every student feel that they participate in an e-learning experience in which the highest achievements are possible?
- ii. Do staff avoid viewing students as having fixed abilities based on their current achievements?
- iii. Are all students encouraged to take pride in their own achievements and appreciate the achievements of others?
- iv. Do staff attempt to counter negative views of students who find lessons difficult?
- v. Do staff attempt to counter the derogatory use of labels of low achievement and avoid comparisons with each other?

A.2.2. Staff, the management team and students share a philosophy of inclusion

- i. Is diversity seen as a rich resource to support learning rather than as a problem?
- ii. Is there a shared resolve to minimize inequalities of opportunity in the e-learning environment?
- iii. Is there a shared wish to accept students from different communities, irrespective of background, attainment or disabilities?
- iv. Is there a shared understanding that inclusion is about increasing participation?
- v. Do all members of the e-learning experience take responsibility for making the e-learning environment more inclusive?

A.2.3. Staff and management team seek to remove barriers to learning and participation in all aspects of the e-learning experience

- i. Do staff and the management team contribute to the elimination of barriers to learning and participation in relation to teaching and learning and the organizational systems?

- ii. Does technological support provide an accessible environment?
- iii. Do staff and students understand that policies and practices must reflect the diversity of students within the e-learning experience?
- iv. Is it understood that anyone can experience barriers to learning and participation and that staff and the management team have the responsibility to follow and support the removal of any kind of barriers?

A.2.4. The e-learning experience strives to minimize all forms of discrimination

- i. Is there recognition of the existence of institutional discrimination and the need to minimize all forms of it?
- ii. Is attention paid to the possible exclusionary pressures on minority student groups?
- iii. Do staff avoid stereotypical roles that they could be create in accordance with specific products or outputs?
- iv. Do staff see discrimination as created when people with some specific characteristic encounter negative attitudes and institutional barriers?
- v. Are there spaces and opportunities to express feelings about discrimination and ways to minimize them?

DIMENSION B. PRODUCING INCLUSIVE POLICIES

B.1. Developing the e-learning environment for all

B.1.1. Staff appointments and promotions are fair

- i. Are opportunities for promotion seen to be open to all who are eligible?
- ii. Does the composition of teaching and non-teaching staff reflect the possible communities in the e-learning environment?
- iii. Is the valuing of diversity in students an essential criterion for the appointment of staff?

- iv. Are temporary replacements found for absent support staff?
- v. Are staff taken into account in the decisions concerning new appointments and promotions?

B.1.2. All new staff are helped to settle into the e-learning environment

- i. Does every new member of staff have a mentor who is genuinely interested in helping him or her to settle into the e-learning experience?
- ii. Does the school make new staff feel that the experience and knowledge they bring to the e-learning experience is valued?
- iii. Are there opportunities for all staff, including new staff, to share their knowledge and expertise?
- iv. Are new staff provided with the basic information and professional development they need to know about for their e-learning experience?
- v. Are the observations about the e-learning environment of new staff sought and valued for the fresh insights that they may bring?

B.1.3. The institution seeks to admit all students who are interested

- i. Are all students who are interested encouraged to participate the e-learning experience?
- ii. Is the inclusion of all students publicized as an e-learning environment policy?
- iii. Does the e-learning environment seek to overcome barriers to participation identified in the universal design demands?
- iv. Is membership of the e-learning experience genuinely open to all students for all students?
- v. Is there an increase in the diversity of students included in the e-learning experience?

B.1.4. The management team and institution makes it virtual campus accessible to all people

- i. Are the needs of all people (those with disabilities, the elderly...) considered in making an accessible virtual campus and other interactive spaces?
- ii. Is the e-learning environment concerned with the accessibility of all aspects of the virtual campus?
- iii. Are the experiences of participants used to improve the design of the virtual campus?
- iv. Is access and participation for all people a part of the virtual campus improvement plan?

B.2. Organizing support for diversity

B.2.1. All forms of support are co-ordinated

- i. Are all support policies co-ordinated as part of a strategy to increase the capacity of the e-learning environment to respond to diversity?
- ii. Are support policies directed at preventing barriers to learning and participation for students?
- iii. Is there a clear plan for the way external support services can contribute to the inclusive development of cultures, policies and practices?
- iv. Do staff aware of all the services that can support the development of learning and participation in the e-learning environment?

B.2.2. The management team and staff development activities help to respond to student diversity

- i. Do all curriculum development activities address the reduction of barriers to learning and participation?
- ii. Does the management team and staff development activities support staff in working effectively together in the virtual campus?

- iii. Is partnership teaching, followed by shared review, used to support teachers to respond to student diversity?
- iv. Are there opportunities for staff and students to learn about peer tutoring?

B.2.3. Special education needs policies are inclusive policies

- i. Is there an attempt to minimize the categorization of students as 'having special education needs'?
- ii. Are students who are categorized as 'having special educational needs' seen as individuals with differing interests, knowledge and skills rather than as a part of a homogeneous group?
- iii. Can different resources be used by all students if so desired?

DIMENSION C. EVOLVING INCLUSIVE PRACTICES

C.1. Orchestrating learning

C.1.1. Teaching is planned with the learning of all students in mind

- i. Does the online course design reflect the backgrounds, experience and interests of all learners?
- ii. Do learning materials start from a shared experience that can be developed in a variety of ways?
- iii. Do learning materials encourage a view of learning as continuous rather than completed with particular tasks?
- iv. Can different content and activities be accessed in different ways?
- v. Does planning reflect on and attempt to minimize barriers to learning and participation for particular students in different situations?

C.1.2. Online learning materials encourage the participation of all students

- i. Is there an attempt to view teaching and support from the point of view of students?
- ii. Do learning materials build on differences in student knowledge and experience?

- iii. Do learning materials pay attention to the emotional as well as the intellectual aspects of learning?
- iv. Do learning materials encourage dialogue between staff and students as well as between students themselves?

C.1.3. Online learning materials develop an understanding of difference

- i. Are students encouraged to explore their own views and those of others which are different from their own?
- ii. Are students helped to engage in dialogue with others with a variety of backgrounds and views?
- iii. Are there opportunities for students to work with others who differ from themselves?
- iv. Do staff demonstrate that they respect and value alternative views during on-line discussions?

C.1.4. Students are actively involved in their own learning

- i. Are students encouraged to take responsibility for their own learning?
- ii. Does the online course design and other resources help independent learning?
- iii. Are course design plans shared with students so that they can choose to study at different pace or depth?
- iv. Are reflective activities encouraged rather than mechanical copying activities?
- v. Are students consulted about the support they need and the quality of learning materials?

C.1.5. Assessment contributes to the achievements of all students

- i. Are all staff and students involved in assessed learning?
- ii. Do records of achievement reflect all the skills, knowledge and experience of students, such as additional languages, other communication systems, hobbies, interests and work experience?

- iii. Do assessments lead to modifications in teaching plans and practice?
- iv. Are there a variety of ways of demonstrating and assessing learning that engage with differences in students' characters, interests and range of their skills?
- v. Do students understand what, when, how and why they are being assessed (principle of transparency)?
- vi. Does the feedback to students indicate what they have learnt and what they might do next?

C.2. Mobilising resources

C.2.1. Student difference is used as a resource for teaching and learning

- i. Are students encouraged to draw on and share all their skills and knowledge during the learning process?
- ii. Is the capacity of students to give emotional support recognized and used sensitively?
- iii. Do students with more knowledge or skills in an area sometimes tutor those with less?
- iv. Are there opportunities for students to support each other?
- v. Is everyone, irrespective of learning needs, seen to make an important contribution to teaching and learning?
- vi. Are the barriers to learning and participation of some students used as problem solving tasks or projects?

C.2.2. Staff expertise is fully utilized

- i. Are all the skills and knowledge of staff known, not just those given in their job description?
- ii. Are staff encouraged to draw on and share all their skills and knowledge to support learning?
- iii. Are there formal as well as informal opportunities for staff to resolve concerns over students by drawing on each other's expertise?
- iv. Do staff have the opportunity to develop their knowledge, innovative strategies and ideas together?
- v. Are outside institutions invited to share their expertise with staff and vice versa?

C.2.3. Staff develop resources to support learning and participation

- i. Do teachers develop shared, reusable resources to support learning?
- ii. Do all staff know of the resources available to support their lessons?
- iii. Are resources organized so that they support the learning for all?
- iv. Is there a wide range of innovations that enable effective communication and interaction?
- v. Are there opportunities for students to contribute to the development of resources?
- vi. Are staff and the management team involved in continuous research to improve resources and discover new opportunities?

Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente

Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile

RAMIRO LOBATÓN-PATIÑO* | ANDREA PRECHT GANDARILLAS**
ÍTALO MUÑOZ CANESSA*** | ALEJANDRO VILLALOBOS MARTÍNEZ****

Esta investigación tiene el propósito de examinar las racionalidades subyacentes en el discurso de formación ciudadana en estudiantes de pedagogía. Para lograrlo se llevó a cabo un análisis documental y un análisis cualitativo. Se realizaron tres grupos de discusión con estudiantes de los últimos años de las carreras de Pedagogía en religión y filosofía, Pedagogía general básica y Pedagogía general básica con mención en historia de una universidad ubicada en la región del Maule, Chile. Los resultados muestran que la categoría de formación ciudadana en las pedagogías es comprendida en un sentido polisémico. Se visibilizan tres racionalidades sobre formación ciudadana: técnica, práctica y emancipatoria. Se concluye con la comprensión de una formación ciudadana que privilegia lo ético-social, pero que omite la dimensión ético-política, y se extrae una distinción conceptual entre formar ciudadanos y formar en competencias profesionales para promover la formación ciudadana.

This investigation seeks to examine the underlying rationalities in the discourse of citizen training among students of pedagogy. To that end, we conducted a document analysis and a qualitative analysis. Three discussion groups were formed with senior-year students in the undergraduate programs in Pedagogy in religion and philosophy, Basic general pedagogy, and Basic general pedagogy with mention in history at a university in the Maule region of Chile. The results show that the category of citizen training in different areas of pedagogy is understood in a polysemic sense. We can identify three rationalities on citizen training, described as technical, practical, and emancipatory. We conclude with an understanding of citizen training which favors the ethical and social dimension, but ignores the ethical and political dimension, and draws a conceptual distinction between preparing citizens and teaching professional competencies to promote citizen training.

Palabras clave

Educación para la ciudadanía
Formación inicial de profesores
Competencias ciudadanas
Racionalidad técnica
Racionalidad emancipatoria
Racionalidad práctica

Keywords

Education for citizenship
Initial teacher training
Citizen competencies
Technical rationality
Emancipatory rationality
Practical rationality

Enviado: 5 de junio de 2018 | Aceptado: 10 de octubre 2019
DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58892>

* Director del Magister en Ética y Formación Ciudadana e investigador asociado al Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) de la Universidad Católica del Maule (Chile). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: ética; formación ciudadana; formación inicial de profesores. CE: ralobaton@ucm.cl

** Investigadora asociada al Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social de la Universidad Católica del Maule (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: familias, paternalidades y escuelas; formación de profesores y procesos motivacionales. CE: aprecht@ucm.cl

*** Académico del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Universidad Católica del Maule (Chile). Doctor en Didáctica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Líneas de investigación: formación ciudadana; didáctica de las ciencias sociales. CE: imunoz@ucm.cl

**** Académico del Departamento de Formación Inicial Escolar de la Universidad Católica del Maule (Chile). Doctor en Historia. Líneas de investigación: formación ciudadana; historia de la educación. CE: avillalobos@ucm.cl

INTRODUCCIÓN

La formación ciudadana es un tema clave en las sociedades democráticas; sin embargo, los centros de formación docente en América Latina no van a la vanguardia en este aspecto, pues las investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano en los últimos 12 años (2005-2017) señalan que la formación ciudadana en la formación inicial docente ocupa un lugar marginal (Cox *et al.*, 2005; Magendzo y Arias, 2015; UNESCO, 2017). El “Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina” concluyó que, a pesar de que los países de la región se esforzaron por impulsar propuestas curriculares en ciudadanía, “la formación docente especializada en el área ha tendido a quedar rezagada” (Magendzo y Arias, 2015: 9). Los factores que explican el rezago se relacionan con la dificultad de concertar con organismos autónomos, como las universidades; la existencia de grupos consolidados de formadores resistentes a las innovaciones; y los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial (Magendzo y Arias, 2015).

Por su parte, el informe de la UNESCO (2017) titulado “La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales”, señala como una de sus principales conclusiones que:

Los estudios han identificado que uno de los grandes problemas de la educación ciudadana consiste en que los docentes no están suficientemente preparados para desarrollar esta tarea, ni han logrado incorporar el enfoque pedagógico que la educación ciudadana para la democracia requiere, transformándose así en uno de sus eslabones más débiles (UNESCO, 2017: 16).

Los estudios señalados muestran, en consecuencia, que la formación ciudadana en la formación inicial docente en América Latina

constituye un objeto de estudio emergente. Y, que, cabe añadir, su abordaje, hasta ahora, se ha realizado a nivel curricular.

Desde la década de los noventa, Chile elaboró políticas educativas y mecanismos normativos dirigidos a fortalecer la formación inicial docente (Cisternas, 2011; Castro, 2017; Ferrada *et al.*, 2018). En relación con la formación ciudadana, los “Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica” (MINEDUC, 2011), así como los “Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media” (MINEDUC, 2012) consignan cómo promover ciertos conocimientos, habilidades y capacidades relacionados con la formación ciudadana en la formación inicial de profesores. Sin embargo, a pesar que ya ha pasado más de un lustro, los estudios sobre la evaluación de estos estándares en los centros de formación docente son casi inexistentes. Las investigaciones están focalizadas más en áreas generales de la formación inicial docente (Cisternas, 2011; Ruffinelli, 2013; Castro, 2017; Ferrada *et al.*, 2018), mientras que los estudios que abordan la temática de formación ciudadana se enmarcan en la enseñanza de este tema en el sistema escolar (Hurtado y Alvarado, 2007; Reyes *et al.*, 2013; Olivo, 2017); en síntesis, existen pocos estudios sobre la formación ciudadana en la formación inicial docente (Cárcamo, 2008).

Con la promulgación de la Ley N°20.911 en el año 2016, Chile estableció la creación de un “Plan nacional de formación ciudadana” para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Ello ha abierto un debate en la sociedad chilena, no sólo a nivel político, sino también académico, que tiene que ver con el alcance y contenido de esta ley. Los lineamientos centrales del “Plan nacional de formación ciudadana” postulan: a) conocimientos de la cultura democrática y su institucionalidad; b) virtudes cívicas, que describen una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, con fuerte componente ético; y c) un componente social e intercultural,

caracterizado por la participación, la valoración de la diversidad social y cultural, y la preocupación por el interés público (República de Chile, 2016).

Si bien el “Plan nacional de formación ciudadana” fomenta la reincorporación de la asignatura de Formación ciudadana en el currículo de la educación media, y se desarrollan talleres de capacitación a los profesores en ejercicio, la revisión de la literatura que hemos realizado permite afirmar que el tema de la formación ciudadana en la formación inicial docente en Chile constituye aún una tarea pendiente en la investigación educativa. En ese contexto nos preguntamos ¿qué ocurre en los centros de formación inicial docente en relación con esta temática?

El presente estudio enfoca su análisis al interior de un centro de formación docente. Nos propusimos profundizar la comprensión de para qué, qué y cómo se educa para la formación ciudadana al interior de tres pedagogías de una universidad de Chile, ubicada en la región del Maule, y analizar la racionalidad subyacente en el discurso de formación ciudadana en estos estudiantes. Los centros de formación docente requieren ser examinados desde adentro, es decir, desde su dimensión institucional, curricular, y desde la percepción que poseen los estudiantes en relación con su proceso formativo.

La pregunta que guía este estudio es: ¿cómo comprenden y significan la formación ciudadana los estudiantes después de haber recibido un proceso formativo dentro de los programas de pedagogía? Y ¿qué capacidades y habilidades relacionadas con la formación ciudadana consideran que los programas de pedagogía les ayudaron a desarrollar?

En este marco, el objetivo de este artículo es examinar la relación entre el currículo y el significado de “formación ciudadana” que poseen estos estudiantes pertenecientes a las carreras de Educación básica, Educación básica con mención en historia y Pedagogía en religión y filosofía. Para alcanzar este cometido se

plantearon los siguientes objetivos específicos: a) identificar los fines y contenidos curriculares sobre formación ciudadana o ramo afín en los programas de las pedagogías en estudio y en la documentación institucional; b) analizar los significados de formación ciudadana que poseen los estudiantes de las pedagogías participantes; c) visibilizar las racionalidades subyacentes en el discurso de formación ciudadana en estos estudiantes de pedagogía; d) identificar las capacidades y habilidades que, según los sujetos de estudio, fueron o no promovidas para el quehacer educativo en formación ciudadana.

El estudio de caso ofrece elementos de discusión en tres líneas que pueden contribuir al debate sobre este ámbito de estudio: primero, analizar las racionalidades permite visibilizar qué y cómo comprenden el proceso de formación ciudadana los futuros profesores; segundo, problematizar, al interior de la formación ciudadana, aquel enfoque que, atendiendo la dimensión ético social, omite la dimensión ético política en los procesos formativos de este tipo de educación política; tercero, derivado del estudio de caso y la revisión de la literatura internacional, extraer una distinción conceptual que requiere ser examinada. Los centros de formación docente deben promover procesos para formar buenos ciudadanos o, mucho más, formar en competencias profesionales para promover la formación ciudadana.

ALCANCES TEÓRICOS

Enfoques de educación ciudadana en formación inicial docente

La discusión sobre la educación ciudadana en la formación inicial docente en el contexto europeo se empezó a desarrollar en 1997, cuando el Consejo de Europa comenzó a liderar el proyecto “Educación para la ciudadanía democrática”. La experiencia europea en estos últimos 20 años permite comprender que no es suficiente con realizar estudios comparados sobre la enseñanza de la educación

ciudadana, sino que también es necesario avanzar en el desarrollo de modelos y procesos metodológicos en relación con la formación inicial docente en esta temática (European Commission, 2005, 2012, 2018; Widmaier y Nonnenmacher, 2011).

En ese marco, se pueden distinguir dos enfoques de formación ciudadana en la formación inicial docente: uno en el mundo anglosajón y el otro, en el ámbito germano.

A nivel escolar, los países de habla anglosajona poseen una asignatura escolar de orientación democrática y ciudadana civil que es denominada de formas variadas y que posee diferentes metas. Se habla de estudios sociales, educación ciudadana, educación cívica, cívica, *civic learning*, educación para la ciudadanía democrática, educación comunitaria, educación política y *governamnt* (Kerr, 2003). Tanto en Inglaterra como en Estados Unidos se aspira a una formación ciudadana democrática generalista, en la línea de *civic literacy*. En cambio, en los países de habla germana la asignatura escolar se denomina *Politische Bildung* (formación política), educación para una ciudadanía democrática y *Soziale Kunde* (estudios sociales). En Alemania, como en Austria, se busca una formación ciudadana democrática que se apoye básicamente en una *political literacy* (Massing, 2008).

A nivel de formación inicial docente se observa que tanto Inglaterra como Alemania y Austria poseen programas de especialización para profesores de enseñanza secundaria a nivel de posgrado (European Commission, 2012); sin embargo, en el ámbito metodológico y teórico se pueden encontrar diferencias que nos permiten afirmar que nos encontramos frente a dos enfoques de la formación ciudadana.

Respecto al ámbito metodológico, los países anglosajones han promovido una variedad de metodologías de aprendizaje, tales como: *issue-centered learning*, *conflictual pedagogy*, *problem solving*, *experimental learning*, *community learning* y *service learning* (Koopmann, 2007; Heitz, 2011). Mientras que

issue-centered learning, *conflictual pedagogy* y *problem solving* son utilizados en Alemania, aunque *experimental learning*, *community learning* y *service learning* son metodologías escasamente utilizadas, pues se aplican sólo en casos excepcionales. En Alemania se busca activar, por este camino, el aprendizaje político democrático activo y hacer del desarrollo escolar un componente clave (Sander, 2007).

En ese mismo país existe la denominada “didáctica política”, que tiene por objetivo promover en los futuros profesores las capacidades para el juicio político de sus estudiantes en la toma de decisiones dentro de la sociedad democrática (Bredow y Noetzel, 2009; Detjen, 2013). En cambio, en el ámbito anglosajón la didáctica política casi no está presente y, en general, no se usa, es decir, no tiene relevancia práctica. Cuando aparece el término didáctica se le equipara a método, en el sentido de *approach of teaching and learning*.

En relación con el núcleo teórico sobre la formación ciudadana en los centros de formación docente, se puede identificar una distinción entre la literatura anglosajona y la alemana. David Kerr sostiene que, en Inglaterra, a pesar de los avances en los conocimientos y métodos para promover habilidades en relación a la educación ciudadana, se reconoce la necesidad de comenzar a explorar los marcos filosóficos y conceptuales de este tipo de educación política (Kerr, 2003: 7). En los centros de formación se presentan interpretaciones desde la tradición pragmática (Dewey, 1998) de una mirada crítica (Giroux, 1997; 1998; 2001) y con una perspectiva interdisciplinar (Carr, 2008) que abordan temas sobre teoría, política y práctica en ciudadanía.

Se indica que los contenidos de la asignatura se apoyan en un punto de vista muy imparcial, que incluye normas, valores y principios de la democracia y la ciudadanía. Se abordan disposiciones, actitudes, derechos y deberes, así como responsabilidades del ciudadano. Aparece muy claro el aprendizaje social con el compromiso social (cívico) y político.

El criterio de medición se ubica aquí en la eficiencia empírica. Este punto de vista es aceptado en el ámbito de los estudios sociales en Estados Unidos, en donde se enmarcan los estudios internacionales del ICCS (Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana), que evalúan los conocimientos y habilidades que adquieren los estudiantes en formación ciudadana (ICCS, 2009; 2018). En este caso la formación inicial docente apunta a un “*initial teacher training*” (Prats, 2016: 20), respecto del cual el sentido de la categoría “*training*” parece implicar que aprender a educar es una cuestión de adquirir un número de estrategias y competencias dirigidas a promover prácticas efectivas en estos temas.

En este marco, este enfoque privilegia el compartir y promover prácticas a través de redes; en cambio, la crítica de la teoría y la investigación educativa parecen jugar un papel menor. Este enfoque de formación inicial docente busca promover en los futuros profesores las “competencias ciudadanas”, es decir, hacer de los profesores buenos ciudadanos (Carr, 2008), con una participación crítica en la democracia (Giroux, 2001). Se parte de la tesis de que la experiencia educativa de los maestros en su periodo de formación inicial contribuirá de manera significativa en la adquisición de conocimiento cívico en sus futuros estudiantes (Gutmann, 2001).

Por su parte, el núcleo teórico sobre la formación ciudadana en la formación inicial docente en Alemania se apoya en la disciplina de la *Politische Bildung* (Massing, 2007, 2011; Detjen, 2007; Weißeno *et al.*, 2010) y la pedagogía de la democracia (Lange y Himmelmann, 2010; Himmelmann, 2018; Ziegler y Waldis, 2018), así como en los estudios de la formación ciudadana (Widmaier y Nonnenmacher, 2011).

El enfoque de esta formación docente apunta a la “*initial teacher education*”, es decir, se dirige a “profesionalizar la docencia, centrada en el desarrollo de la autonomía profesional, en la base de la toma de decisiones, y focaliza el modelo formativo en la investigación

y en la resolución de problemas” (Prats, 2016: 28). Esto significa que esta formación inicial docente se propone promover en los futuros profesores las “competencias de la formación ciudadana”; es decir, desarrollar aquellos conocimientos especializados en el ámbito pedagógico-didáctico de la educación para la democracia, así como las capacidades y habilidades para que sus estudiantes puedan emitir juicios políticos, participar en la comunidad escolar y la comunidad política. En palabras sencillas, este enfoque está preocupado por promover competencias del juicio político, de la acción política, competencias metódicas y del saber de la especialidad (Lobatón, 2016).

En resumen, se observan *grosso modo* dos enfoques en la formación ciudadana en la formación inicial docente: una preocupada en promover buenos ciudadanos (profesores críticos) y la otra interesada en promover competencias para la formación ciudadana (capacidades y habilidades profesionales para promover este tipo de educación).

Discurso y procesos de significación ciudadana

En los últimos años han aumentado los estudios empíricos en torno a cómo los sujetos aprenden y significan la ciudadanía (Schugurensky y Myers, 2003a, 2003b; Fairclough *et al.*, 2006; Knigh-Abowitz y Harnish, 2006; Biesta *et al.*, 2009; Mata-Benito *et al.*, 2013; Pineda-Alfonso *et al.*, 2019).

El abordaje de la ciudadanía no ha resultado simple debido a que, a nivel filosófico, existen enfoques que se contraponen. El enfoque liberal, republicano, comunitario, multicultural, deliberativo, postula su propia concepción de ciudadanía, y en varios casos las distintas expresiones se excluyen entre sí (Habermas, 2004) y se generan importantes desacuerdos sobre el alcance y significado de la ciudadanía (Fierro, 2017).

Actualmente la ciudadanía es reconocida como una categoría política, descrita como “aquel estatus que se concede a los miembros

de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (Marshall, 1998: 37). Una adecuada comprensión normativa de la ciudadanía articula tres dimensiones básicas: la primera dimensión apunta al “estatus”, es decir, cada individuo posee una igualdad en derechos y obligaciones dentro de la comunidad política; la segunda dimensión hace referencia a la participación política y la tercera remite al “sentimiento de pertenencia”, que denota que cada ciudadano se siente parte y participa en la comunidad política (Cortina, 1997; Fierro, 2017).

Los estudios en el área de educación ciudadana han recuperado el carácter multidimensional de la ciudadanía. Daniel Schugrensky (2005) describe cuatro dimensiones: estatus, identidad, virtudes cívicas y agencia. El primero hace referencia a cuestiones de membresía, es decir, identifica a aquellos miembros que poseen plenos derechos dentro de una comunidad política particular; la segunda apunta a cuestiones de sentimiento de pertenencia; la tercera a disposiciones, valores y comportamientos que hacen referencia a las virtudes cívicas; y la última dimensión se refiere al compromiso.

Ahora bien, los estudios empíricos que examinan los significados de la ciudadanía han utilizado el análisis del discurso. Kathleen Knight Abowitz y Jason Harnish (2006), en su artículo sobre “los discursos contemporáneos de ciudadanía” sustentan su comprensión de “discurso” en la línea de Michael Foucault, como un conjunto de reglas y prácticas que rigen los significados en un área particular. El análisis del discurso aquí permite entender cómo los intereses que poseen los participantes expresan y configuran significados de la vida cívica y ciudadana. El discurso articula una posición con respecto al estatus, la identidad, los valores, la participación y el conocimiento. Tales expresiones ponen de manifiesto formas de pensar, emplear y construir significados de ciudadanía, al privilegiar

algunos significados sobre otros mediante elecciones del lenguaje, la lógica o la retórica (Knight y Harnish, 2006). Entre los principales discursos de ciudadanía que caracteriza Knight se encuentran el cívico-republicano, el liberal, el discurso de una ciudadanía cultural y el de una ciudadanía crítica.

Otro estudio que utiliza el análisis del discurso para comprender el significado que ofrecen los participantes de la ciudadanía es el de Norman Fairclough, Simon Pardoe y Bronislaw Szerszynski (2006), quienes ofrecen herramientas lingüísticas-analíticas para el microanálisis de los discursos de la ciudadanía. A partir de su comprensión de la ciudadanía como un logro comunicativo continuo establecen un marco de análisis sobre tres dimensiones: discursos, géneros y estilos. Los discursos se entienden como formas de representar el mundo desde la perspectiva particular; los géneros hacen referencia a las formas de actuar con otras personas, sean orales o escritas; y los estilos o voces hacen referencia a las formas de identificar, construir o enunciar el yo, incluyendo identidades sociales e institucionales. El estudio pretende extraer desde la práctica, es decir, desde los espacios de participación, el significado y posicionamiento ciudadano.

Finalmente, el artículo de Patricia Mata-Benito, Belén Ballesteros-Velázquez y María Teresa Padilla-Carmona (2013), titulado “Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje” busca explicar cómo se construye la ciudadanía en los procesos educativos. Este estudio comprende la ciudadanía como un concepto dinámico y relacional, que articula la pertenencia y la participación de las personas en la sociedad. El estudio concluye que el aprendizaje es un proceso de construcción permanente que se realiza más por la vía informal que por la formal, y que las motivaciones juegan un papel relevante en el proceso de aprendizaje, así como los espacios de participación y toma de decisiones (Mata-Benito *et al.*, 2013).

Tipos de racionalidad

Los primeros estudios sobre teoría curricular que examinan “las racionalidades curriculares” se encuentran en el libro de Shirley Grundy (1987) titulado *Producto o praxis del currículum*. Basándose en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas (1989), Grundy vincula los fundamentos de los intereses del conocimiento humano con los principios de la acción y la praxis curricular (Valdés y Turra, 2017).

Desde el planteamiento de Grundy, la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares (Pascual, 1998); es decir, un fundamento teórico para el trabajo de deliberación sobre el currículo y la práctica curricular.

A partir de la argumentación de Habermas, Grundy afirma que: “estos intereses constitutivos del conocimiento no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad, sino que constituyen más bien el conocimiento humano mismo” (Grundy, 1987: 26). Ahora bien, estos intereses del conocimiento consideran también el saber y la acción, que tienen que ver con la preservación de la vida, y que requieren de organización y uso del conocimiento para tal propósito.

Habermas identifica tres intereses cognitivos: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio (Habermas, 1989), y cada uno de ellos se incluye en uno de los tres tipos de ciencia, a saber: “el quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador” (Grundy, 1987: 27).

El currículo es comprendido como una construcción cultural que organiza intereses y prácticas educativas (Valdés y Turra, 2017); en él se articulan el plano discursivo, el teórico y el práctico. Por ello, Mario Valdés y Omar

Turra (2017: 24) entienden “las racionalidades de actuación” como aquellas que “comprenden formas de construir e interpretar el conocimiento, la sociedad y los sujetos que la componen, así como los fines y objetivos educativos”.

A partir del abordaje teórico de Shirley Grundy (1987), y de los aportes de los estudios desde Chile de Enrique Pascual (1998) y Valdés y Turra (2017) hemos caracterizado tres tipos de racionalidad: la técnica, la práctica y la emancipatoria.

La racionalidad técnica se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse, por ello, su orientación básica es el control del medio. Dentro de este paradigma, la ciencia empírico-analítica se desarrolla en torno al control y la posibilidad de explotación técnica del saber. El interés técnico ofrece una determinada forma de acción, que se caracteriza por su “acción instrumental regida por reglas”. Grundy sostiene que en este tipo de racionalidad “está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al *eidós* (es decir, las intenciones o ideas) expresado en los objetivos originales” (Grundy, 1987: 29-30). Esta racionalidad en la producción curricular separa teoría y práctica y plantea la superioridad de la primera sobre la segunda al separar los procesos de desarrollo y diseño curricular de su aplicación (Pascual, 1998).

Frente al interés técnico, la racionalidad práctica apunta fundamentalmente a comprender el medio “mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada de significado” (Grundy, 1987: 32). Tiene por finalidad “la comprensión de la realidad con la intención moral de mejorarla” (Pascual, 1998: 27). Aquí la consigna es no qué puedo hacer, sino qué debo hacer. En términos del campo curricular, este tipo de racionalidad conceptualiza la educación principalmente como un proceso de construcción social. Desde esta racionalidad se subraya la comprensión del proceso educativo a partir del contexto educativo (Valdés y Turra, 2017).

El interés emancipador, a diferencia de las dos racionalidades descritas, se basa en la necesidad del ser humano de alcanzar su autonomía y responsabilidad. Esta racionalidad se desarrolla a través de la autorreflexión y la toma de conciencia sobre la realidad. El interés emancipador es fundamental para “comprometerse en una acción autónoma que surge de las intuiciones auténticas, críticas, de construcción social de la sociedad humana” (Grundy, 1987: 38). Esta racionalidad se relaciona con un currículo crítico que busca que los estudiantes sean reflexivos y comprometidos con la sociedad.

METODOLOGÍA

El objeto de estudio estuvo conformado por la racionalidad subyacente en el discurso sobre formación ciudadana que poseen los estudiantes de pedagogía a partir de la relación entre currículo y significado. Se asume que dicha racionalidad está mediada tanto por la subjetividad de los estudiantes de pedagogía que la conciben e interpretan, como por el currículo en el cual se forman. Intentamos comprender el significado de la formación ciudadana, la forma en que ésta se concibe, la finalidad que se le atribuye y la organización de los medios para alcanzar dicho fin; esto último supone reconstruir el sistema de saber, de relaciones entre sujetos y la ética que lo sustenta.

La investigación asume a la comprensión (*Verstehen*) como principio epistemológico orientador, y busca acercarse a los fenómenos desde su interior, es decir, desde la perspectiva de los sujetos, atendiendo a las reglas culturales o sociales pertinentes a su marco cultural (Ruiz Olabuénaga, 2012). Nos acercamos a la realidad estudiada desde los actores que la construyen, al reconstruir estructuras de significado a partir de los textos generados, en este caso, la documentación institucional y transcripciones del discurso de los participantes. Tales textos dan cuenta de cómo comprenden la formación ciudadana en el marco de su formación.

Los datos requeridos para este propósito se obtuvieron mediante dos técnicas complementarias: análisis documental (Rapley, 2014) y grupo de discusión (Barbour, 2013). El análisis documental apuntó a la generación de un archivo del contexto institucional que enmarca la formación ciudadana de futuros profesores en la universidad (Rapley, 2014), que nos permitiera comprender su relación con la racionalidad en los discursos de los docentes. Los documentos fuentes fueron el proyecto formativo de la universidad, el plan de desarrollo estratégico de la misma, y finalmente, el proyecto formativo profesional de tres programas de formación de profesores.

El grupo de discusión buscó conocer el “para qué formar”: cuál es el significado colectivo de la formación ciudadana. Específicamente, nos permitió acceder a la finalidad de la educación ciudadana, en concreto, los saberes o prácticas discursivas que la sustentan, su relación con el poder o de las relaciones entre sujetos; y el fundamento ético de esta formación. Prestamos atención a la *grupalidad*, o significado compartido a través del habla normativa de los participantes (Barbour, 2013).

De este modo, mientras el análisis documental nos permitió conocer el contexto general de la formación ciudadana en los documentos institucionales, para cada carrera seleccionada, así como el lugar que ésta ocupa en las declaraciones institucionales en donde acontece la formación inicial docente; los grupos de discusión nos permitieron reconstruir el sentido que la formación ciudadana tiene para los estudiantes de esa institución.

El estudio contó con una muestra compuesta por 19 estudiantes (13 mujeres y 6 hombres) de los últimos años de tres carreras de pedagogía: 8 de Pedagogía general básica (PGB), 6 de Pedagogía general básica con mención en historia (PGB-MH) y 5 de Pedagogía en religión y filosofía (PRF) de una misma universidad del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) en la VII región. La composición de los grupos por género fue la siguiente: los

8 participantes de PGB fueron mujeres; el grupo de PGB-MH estuvo compuesto por 3 mujeres y 3 hombres y el grupo de PRF por 2 mujeres y 3 hombres. Realizamos grupos de discusión con estudiantes de cada carrera con el fin de recoger la reflexión colectiva de cada programa (3 grupos de discusión). Los criterios de inclusión para participar en este estudio fueron ser estudiantes de 4° o 5° año de las carreras mencionadas y haber tenido experiencia en prácticas tempranas en la escuela.

El análisis de los datos se realizó mediante codificación teórica, en tres momentos: a) codificación abierta de cada grupo de discusión, con la que se reconocieron las principales categorías presentes (Strauss y Corbin, 2002); b) codificación axial, que buscó establecer las relaciones entre categorías; y c) codificación selectiva, un nivel en el que se constituyen las categorías centrales que permiten unir y clarificar las teorías que permiten comprender el fenómeno en estudio.

RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizan en tres aspectos: el primero da cuenta de los resultados del análisis documental; el segundo presenta los resultados de cómo los estudiantes de las tres pedagogías significan la formación ciudadana; y el tercero describe la percepción de su proceso de aprendizaje en relación a la formación ciudadana.

Resultados del análisis documental

El nivel institucional
y la idea de formación ciudadana

Un primer elemento que emerge a partir del análisis de la documentación es que las nociones de “educación ciudadana” o “formación ciudadana” no aparecen de manera explícita en los documentos institucionales; no obstante, se pueden desprender de la misión, visión y valores de dicha universidad. Lo anterior en tanto que se declara como propósito

la formación de profesionales integrales con un fuerte sentido social, comprometido con su entorno social. En estos documentos se destacan como deseables la visión crítica y la generación de conocimiento pertinente, orientadas a dar soluciones sustentables y socialmente responsables respecto de las necesidades del medio para el desarrollo de las comunidades y organizaciones en las que se insertan. Estos valores ético sociales sobresalen también de manera explícita en los perfiles de egreso de las tres pedagogías estudiadas. Ello permite ver que la idea de formación ciudadana postulada se enmarca en su dimensión ética y social. Su objetivo es formar personas y profesionales con valores éticos y con compromiso social. En este planteamiento parece ser que la formación ciudadana se da como una consecuencia o inercia de la formación ética y la responsabilidad social. Es decir que en el discurso de estos documentos se da por sentado que una formación valórica y social es suficiente para formar ciudadanos, situación que se replica en todos los documentos revisados, a nivel macro (plan de desarrollo estratégico y modelo formativo), a nivel meso (propósitos generales de la carrera, fines y objetivos de la formación y perfiles de egreso de cada una de estas) y, finalmente, a nivel micro (planes de formación curricular y planes de estudios).

El lugar marginal de la formación ciudadana en la estructura curricular

A partir del análisis de la estructura y contenido curricular de las tres pedagogías de estudio se detecta que formación ciudadana ocupa un lugar marginal y residual. En la organización del plan de formación curricular de las carreras de Pedagogía básica general y con mención en historia, geografía y ciencias sociales no existe un eje temático que se denomine formación ciudadana; sin embargo, en séptimo semestre se da la temática “Escuela, el sistema escolar y la comunidad”, que es la que

más se acerca a los contenidos de formación ciudadana. El análisis de los programas muestra que el contenido disciplinar y el enfoque están marcados por la historia y la didáctica de las ciencias sociales. El enfoque y los contenidos de la formación ciudadana se reducen a un lugar marginal tanto a nivel conceptual como didáctico, debido a la gran cantidad de unidades temáticas en el área de historia, geografía y ciencias sociales.

En el plan de formación curricular de Pedagogía en religión y filosofía, por su parte, no existe una asignatura sobre formación ciudadana. Las asignaturas que tributan de manera indirecta son el optativo de profundización teológico-filosófico de Filosofía política, Fundamentos filosóficos de la ética, Problemas éticos, y Moral personal y social. En conclusión, a nivel de estructura curricular no existe una asignatura que imparta los contenidos disciplinares de la formación ciudadana. No hay un ramo que aborde la didáctica de la formación ciudadana ni se desarrolla una práctica docente que esté pensada, de manera sistemática, para promover procesos de formación ciudadana.

Resultados sobre el significado y finalidad de la formación ciudadana

A través del análisis de las voces y argumentos vertidos por los participantes de cada grupo focal en relación a las preguntas ¿qué entienden por formación ciudadana?, y ¿para qué deberíamos formar en ciudadanía?, el equipo investigador intentó comprender el significado de la formación ciudadana, la forma en que ésta se concibe, la finalidad que se le atribuye y los argumentos vertidos para explicar la organización de los medios para alcanzar dicho fin. Los resultados muestran tres formas de concebir la formación ciudadana: una en clave de educación cívica, otra en clave de formación cívica y, finalmente, una en clave de criticidad y responsabilidad.

Estudiantes de pedagogía general básica (PGB) y su comprensión de la formación ciudadana en clave de educación cívica

La categoría que organiza la construcción de sentido de la formación ciudadana para las estudiantes de Pedagogía en educación básica es “orden”. Esta categoría apunta a una concepción de la formación ciudadana en tanto educación para el orden establecido y el aprendizaje de unas reglas que se han de acatar. Este orden se compone de los códigos “participar” y “convivir”. Así, esta formación busca que las personas “participen de su comunidad”, lo cual se entiende principalmente desde el derecho y el deber de votar.

Estas estudiantes argumentan que la formación ciudadana tiene sentido porque los espacios para este tipo de participación durante la infancia son escasos y dicha formación permitiría proveerlos. Ello sería importante dado que la falta de preparación respecto de esta participación en la infancia se relacionaría con el poco interés de votar en los comicios electorales durante la vida adulta.

Otro aspecto que otorga sentido a la formación ciudadana para las participantes del grupo focal de Pedagogía en educación básica es el mandato de “convivir en sociedad”, cuestión que se entiende como un producto, más que como un proceso. Este convivir tiene características de vida social regulada por los “derechos y deberes” y es significada como un espacio armónico y carente de conflictos.

De este modo, la formación ciudadana tiene sentido en tanto permite el orden en la sociedad; al regular la participación, su finalidad sería formar al buen ciudadano. Esta formación se concibe como un aprendizaje moral orientado a la buena convivencia de los miembros de una sociedad determinada que se expresa a través de la pertenencia y la participación ordenada. Esta pertenencia está dada, por una parte, por el conocimiento y

adhesión a la estructura social; en especial, a los derechos y deberes que cada ciudadano tiene. Y, por otra, por la participación responsable en el uso de estos derechos y deberes. Lo anterior configuraría al ciudadano bueno.

Al preguntar por la finalidad de la formación ciudadana las estudiantes fundamentan desde la necesidad que tiene la sociedad de normas que faciliten la convivencia social. Es importante relevar aquí que, en los discursos de estas futuras profesoras, educación cívica y formación ciudadana son utilizadas como sinónimos. Ambos casos conllevan una impronta moralizante, que pone el acento en aspectos heterónomos para la normalización:

Sí, [es necesario formar en ciudadanía] para que haya un cierto orden, porque así [podemos] atenernos a ciertos patrones estandarizados, sabemos: [imita voz de tercera persona] “más o menos esto es lo correcto”, “así está bien”, “así no vamos a tener problemas”, “sigamos por acá” (GF1 PGB 1).

Es el aprendizaje heterónimo de la regla y la norma lo que permite la participación en la vida social; y esta participación sólo es posible si se conocen los derechos y deberes ciudadanos, de modo que se pueda contribuir al bien común. Participar sería beneficiar a la comunidad a través del respeto y puesta en práctica de estos derechos y deberes individuales; así se gesta el buen ciudadano, el que se ha formado en el conocimiento de los derechos y deberes y que, por lo tanto, puede cumplir con su deber.

Estudiantes de Pedagogía general básica con mención en historia (PGB-MH) y su comprensión de la formación ciudadana en clave de formación cívica

Al preguntársele a los estudiantes de Pedagogía general básica con mención en historia qué entienden por formación ciudadana, ellos la significan con fuerza desde la categoría de “sociedad” y de “déficit”, es decir que su

acercamiento es por vía negativa. Para estos estudiantes, el sentido de la educación ciudadana es un significativo vacío que ha de ser construido en cada momento histórico, según lo que “la sociedad” demanda. Se forma para la sociedad y según lo que ésta espera, sin embargo, los estudiantes no pudieron caracterizar lo propio de esta educación política, y por ello la sitúan dentro de un vacío, o “déficit” educativo general.

Otra categoría que emerge es “formación cívica”, que se constituye, por un lado, como una “no-educación cívica”, es decir, se aleja de un modelo que ellos significan como superada, pero de otro lado rescatan la necesidad de una formación que permita el conocimiento del compromiso con la sociedad que se significa desde el “participar”:

E1: con esto todos sabemos qué es ser un buen ciudadano, pero no tenemos participación porque nadie te explica cuál es el significado de participar [ni te explica] por la finalidad de participar.

E2: y que no se encasilla sólo en el acto de votar, que es una participación cívica (GF2 PGB-MH 1-2).

Estos futuros profesores comprenden la formación ciudadana desde una perspectiva de tipo funcionalista que permite considerar el rol de la persona dentro de la “sociedad”. La finalidad de la formación ciudadana es la solución de problemas sociales a través de la participación, por tanto, no sirve cualquier formación, sino que aquella que sea “eficiente”. El profesor aporta a esto potenciando el pensamiento crítico, el cual permite comprender los problemas sociales para poder solucionarlos. La lógica aquí es que la formación ciudadana apunta a mejorar aquello que es deficiente en nuestra sociedad, y se lograría mediante la acción con otros. Su finalidad se construye con base en dos códigos: a) participar; y b) involucrarse. A diferencia del grupo

anterior, la formación ciudadana apunta a la necesidad de solucionar problemas sociales mediante la participación con otros en colectivos tales como sindicatos, partidos políticos o movimientos sociales de diverso orden. Aquí el foco está en “hacer que la sociedad funcione”, lo cual se logra mediante la participación social, que es constitutiva de “ser ciudadano”.

La formación ciudadana es necesaria dado un diagnóstico de falta de interés generalizado por involucrarse con los otros de modo colectivo; un signo de esto es la falta de participación en las elecciones. Sin embargo, se matiza que esta falta de participación ocurre por la escasez de alternativas que convoquen a la participación. Aclaran, entonces, que participar es más que el acto de votar. Formar para la votación es considerado más un acto de educación cívica que un acto verdaderamente ciudadano. Existe una preocupación por la propia contribución en organizaciones políticas y ciudadanas, y señalan varias anécdotas en las que muestran el modo en que se han involucrado, o evitado hacerlo, en la federación de estudiantes. El punto debatido aquí es que el futuro profesor ha de formarse “participando”, de modo tal que pueda educar a otros en esta área:

Este vacío [de participación ciudadana] se refleja en la participación de nosotros mismos en la comunidad y concuerdo mucho con el compañero, es decir, que nosotros vivamos la participación ciudadana desde una experiencia propia, vivenciándola (GF2 PGB - MH 2).

Como señalamos con anterioridad, los estudiantes de PGB-MH consideran que un buen ciudadano es aquél que “participa” involucrándose en la comunidad. Ahí puede verse un solapamiento entre “ser buen ciudadano” y ser un buen formador de ciudadanos, pues para lo segundo es condición necesaria ser lo primero. La premisa que está en la base es que no se puede enseñar aquello que no se ha vivido. Es este presupuesto el que les hace señalar que, si bien ellos tienen la mención

en historia, la educación ciudadana no ha de abordarse exclusivamente desde dicha asignatura; los métodos para formar ciudadanos deberán instalarse desde la cotidianidad y de modo práctico.

Estudiantes de Pedagogía en religión y filosofía (PRF) y su comprensión de la formación ciudadana en clave de criticidad y responsabilidad

La categoría que organiza el sentido de la formación ciudadana para los estudiantes de Pedagogía en religión y filosofía es la de “reflexión”. Esta categoría supone, por un lado, la recuperación de un ejercicio que fue debilitándose y, por otro lado, implica una dimensión crítica que se reconoce como incómoda para el *establishment*.

Así, la formación ciudadana, en tanto reflexión crítica, ha de aportar a la construcción de sentido de quien aprende, de lo contrario, sería una mera reproducción del orden social imperante.

A la hora de considerar la finalidad de la educación ciudadana, en primer lugar aclaran no tener una definición que les permita entrar en la discusión, pero afirman, sin embargo, que pueden intentar una conversación. Tras un primer diagnóstico, similar en su inicio a la discusión de otros grupos respecto de la disminución en la participación electoral de la población chilena, se preguntan si este acto es marca de un adecuado ejercicio de la ciudadanía. Consideran necesario, entonces, formar ciudadanos. La pregunta que ellos debaten es para qué. Una primera sospecha es que ésta puede ser “una forma de adoctrinamiento hacia ser un buen ciudadano”, y apuntar a formas de reproducción social por parte de la élite.

[La educación ciudadana] es un adoctrinamiento a formar un estudiante, que está pronto a integrarse a la sociedad, a ser un buen ciudadano y a respetar lo que se supone que debe respetarse en el momento preciso (GF3 PRF 4).

Estos futuros profesores conectan la educación ciudadana con el adoctrinamiento, una herencia de la dictadura que desarticuló las formas de participación colectiva. Sin embargo, consideran que es el profesor quien puede subvertir tales intenciones al “abrir el mundo” de los estudiantes y favorecer la lectura del entorno y la toma de posición política ante éste. En este acto emerge una semantización de la educación ciudadana de carácter transformador y crítico.

Al preguntárseles a los estudiantes de PRF por los métodos para educar en ciudadanía la discusión siempre vuelve a los fundamentos que debieran sustentar estos métodos; sin embargo, llama la atención la ausencia de referencias concretas a la vida en las escuelas y a los métodos pedagógicos. Estos estudiantes consideran que el aporte que pueden realizar a la educación ciudadana de sus futuros estudiantes es desarrollar una “filosofía práctica”, es decir, una enseñanza que les sea útil para sus vidas. La pregunta por el método se construye más desde la inutilidad de ciertos conocimientos que desde una propuesta pedagógica en esta área.

Dado que los estudiantes serán profesores de filosofía y religión, les preguntamos de qué manera la dimensión religiosa podría aportar a formar ciudadanos. Aunque las opiniones se dividieron, en general hubo dificultad para elaborar una respuesta que articulara religión y ciudadanía. Nuevamente la categoría que emerge es la de la necesidad de vinculación con la vida del estudiante. La justificación apunta al desarrollo de una ética que podría encontrar en la educación ciudadana un modo de concreción:

Me cuesta pensarlo desde el punto de vista de la religión. El cristianismo católico promueve un tipo de persona que actúe de cierta forma en la sociedad, entonces ese saber que se tiene en cuanto al cristianismo podría apoyarse en esta formación ciudadana para hacerlo más aterrizado (GF3 PRF 2).

Parte de los estudiantes se apoya en el Concilio Vaticano II. Algunos reconocen la religión como un elemento que puede favorecer el diálogo interreligioso y, por tanto, ser un aporte para la vida en una sociedad plural. Otros, en cambio, consideran que la religión contribuye a la reproducción social y se asocia a un tipo de formación que adoctrina.

Resultados sobre la percepción del proceso de aprendizaje en relación a la formación ciudadana

Ante la pregunta por la formación ciudadana recibida, los estudiantes de todas las carreras organizan la reflexión en tres categorías: “el profesor”, “los contenidos” y “la experiencia”. Reconocen que la formación ciudadana obtenida es más una intención particular de determinados profesores que la consecuencia de una acción intencionada a lo largo de toda su formación. Se considera que a estos profesores se les “entregaron contenidos”, saberes que ellos clasifican en teóricos y prácticos, que les han permitido sensibilizarse ante la temática de la formación ciudadana.

Al momento de discutir tanto la finalidad de la formación ciudadana como los modos de formar en ésta a sus futuros estudiantes, en los tres grupos el registro es de tipo anecdótico, apoyado en numerosos ejemplos; resalta la ausencia de argumentos específicamente disciplinares respaldados en la teoría.

Los estudiantes expresan que no tienen una asignatura de “formación ciudadana” en sus carreras, sin embargo, reconocen que ciertos contenidos de esta asignatura son estudiados de manera indirecta en materias de Historia, Estrategias sociales y Filosofía política. La expresión generalizada se puede sintetizar en frases como: “¿cómo me voy a sentir preparada a enseñar algo que no sé lo que es? O, que sí sé lo que es, pero no sé cómo concretarlo” (GF3 PRF 3).

Este elemento pone al descubierto que no se tiene un ramo donde se aprendan los conceptos disciplinarios y la didáctica especializada sobre formación ciudadana

Una última categoría que ordena el discurso de los tres grupos es “experiencia”. La educación ciudadana, tanto de ellos como de sus futuros estudiantes, se juega en el ámbito de la “experiencia”, es decir, se considera que el elemento que constituye la formación ciudadana es vivenciar de modo práctico la ciudadanía. Es en este sentido que los estudiantes reconocen como espacios de formación ciudadana las experiencias de trabajo comunitario, la participación política, y las discusiones y debates en los cuales se han visto involucrados durante su vida estudiantil. Estamos ante una confusión entre dos elementos que son diferentes: a) formarse como buen ciudadano; y b) formarse como futuros profesores que educarán en ciudadanía. Como ya vimos, ser “buen ciudadano” obedecerá a orientaciones diferentes para cada grupo, pero permanece en común esta idea del profesor como modelo de formación ciudadana que lleva a pensar de modo indistinto ambas dimensiones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las racionalidades emergentes en la formación ciudadana a partir del estudio de caso

El estudio tuvo como propósito visibilizar las racionalidades sobre formación ciudadana en el discurso de estudiantes de tres pedagogías de una universidad ubicada en la región del Maule, Chile.

Por “racionalidad en la formación ciudadana” se entiende aquellas formas de construir e interpretar el saber y la acción en relación a qué y para qué se forma en ciudadanía, lo que produce un “lente de comprensión” que permite significar los fines y objetivos educativos que dan sentido al posicionamiento de los sujetos dentro de la sociedad.

El estudio visibiliza tres tipos de racionalidad en relación a la formación ciudadana: una racionalidad técnica, una práctica y una emancipatoria; esta separación recupera la clasificación de Grundy, y aporta elementos

de discurso y acción a considerar en los procesos formativos para los centros de formación inicial docente en relación a la formación ciudadana.

A través de las intervenciones de los estudiantes y de las interacciones en los grupos focales se extrajo un discurso análogo en cada grupo, que legitima y amplía su comprensión sobre la formación ciudadana. Se observa que los estudiantes de educación básica comparten un mismo sentido en relación a la formación ciudadana, el cual hemos catalogado como “racionalidad técnica”, en el sentido de que se comprende la formación ciudadana como “educación cívica” que apunta a conocer los derechos y deberes. En este tipo de educación política se subraya la idea de orden como regulación necesaria para la convivencia en sociedad. La participación se limita al voto, que se asocia a “la acción regida por reglas”. Este aspecto es una característica común en la formación de profesores de educación básica debido a que se acentúa la dimensión normativa y afectiva, la cual busca promover en los niños un sentimiento de pertenencia a la comunidad nacional, vehiculizada por medio de conocer las normas.

Un aspecto que llama la atención es que esta comprensión del qué y para qué se educa en ciudadanía queda limitada sólo al plano discursivo debido a que, en congruencia con la documentación curricular, los estudiantes manifiestan no recibir una formación sistemática en esta temática. Lo anterior deja ver una ruptura entre el plano del discurso y la apropiación teórica, metodológica y práctica.

Podría decirse que los estudiantes de básica comprenden la importancia de la formación ciudadana en el sistema escolar, la significan como una educación necesaria para la regulación social y la buena convivencia, pero no son preparados para promover de manera sistemática en las competencias de formación ciudadana.

En el grupo de estudiantes de educación básica con mención en historia aparece una ra-

cionalidad denominada “práctica” que tiene la finalidad de comprender el medio social con la intención moral de mejorar la sociedad. A diferencia del grupo anterior, que comprendía la participación reducida al voto, éste amplía su comprensión bajo el rótulo “participación cívica”, que denota un involucramiento más activo con los temas sociales. Su comprensión de la formación ciudadana se entiende como el rol de las personas en la sociedad, dirigido a desarrollar actitudes del buen ciudadano.

Como contrapunto a lo anterior, tanto de la revisión documental del currículo como de las intervenciones de los estudiantes se reconoce la ausencia de asignaturas de teoría de la formación ciudadana, o didáctica especializada en el tema. Además, sus prácticas progresivas no toman en cuenta esta temática. De ello se desprende que, a pesar de expresar en el discurso la intención moral de mejorar la sociedad, en el ámbito de lo teórico y práctico a nivel curricular existe una debilidad epistémica.

En los estudiantes de PRF encontramos una racionalidad con matices emancipatorios debido a que comprenden la formación ciudadana como un proceso liberador, que busca alcanzar la autonomía y la responsabilidad a través de la autorreflexión. Los estudiantes se problematizan sobre el tipo de ciudadano que se está formando, y reconocen que la sociedad actual, caracterizada como una sociedad de consumo, promueve una educación para formar ciudadanos consumidores. Frente a esta forma de comprender la formación ciudadana los estudiantes de este grupo se presentan como críticos y cuestionadores. En este sentido se diferencian de los anteriores grupos, que se posicionan en un plano funcional: el primero dentro de lo normativo (reglas) y el segundo dentro de lo moral (formar buenos ciudadanos).

Sostenemos que la racionalidad descrita para los estudiantes de PRF posee matices emancipatorios porque éstos reconocen, a nivel discursivo, la necesidad de promover el

pensamiento crítico, pero a nivel curricular no reciben una formación que hilvane —pedagógicamente hablando— la relación y tensión entre la praxis y la teoría.

Despolitización de la formación ciudadana como resultado de la ruptura entre lo social y político

A partir de la preocupación de lo ético social en la formación ciudadana, se vio la necesidad de teorizar sus implicaciones cuando se omite la dimensión ético-política. La meta fundamental de la formación ciudadana es promover la capacidad para la acción responsable y solidaria dentro de la comunidad política, la emisión de juicios propios y la toma de decisiones (Detjen, 2007). Este tipo de formación política requiere articular *grosso modo* la dimensión ético-social y la dimensión ético-política; aunque en apariencia se podría sostener que dicha articulación se da de forma natural, una mirada detenida desde los procesos y discursos nos muestra que esa relación es compleja y tensa.

La dimensión ético-social de la formación ciudadana apunta a comprender la democracia como una forma de vida, donde la educación social juega un papel preponderante. Como dice Detjen (2007: 4), constituye “un requisito previo para la coexistencia pacífica de las personas en una sociedad, debido a que permite una configuración social básica donde se promueven la empatía, la cooperación, la lealtad, la solidaridad y la tolerancia.

La dimensión ético-política de la formación ciudadana concibe “cada acción humana, presentada y trabajada al bien común general que orienta las decisiones y las regulaciones en y entre grupos de personas” (Weißeno *et al.*, 2010: 28). En ese marco, la política se comprende desde sus tres dimensiones: como *polity*, que hace referencia a la estructura del orden político, compuesto por la constitución política del Estado, las instituciones políticas y el funcionamiento del sistema político; como *policy*, que señala las metas y tareas de la política y de la formación de las relaciones

sociales, así como la competencia de intereses políticos e ideológicos de los diferentes actores; y como *politics*, que describe las acciones de los actores políticos y sus procesos formales e informales, y analiza los conflictos políticos y la formación de consensos. Esta dimensión busca que cada estudiante desarrolle su capacidad analítica para comprender y analizar los problemas de la comunidad política

Ahora bien, la formación ciudadana se presenta, desde un determinado discurso, como una educación social que busca un aprendizaje social determinado; esto debido a que se parte del supuesto de que una educación social por sí misma toca y afecta la educación política. En ese marco, la tesis es formar buenas personas con una base ético-social, y de ello se desprenderá por añadidura un buen ciudadano. Este enfoque —que diluye la preocupación y análisis de lo político— desemboca en un proceso de despolitización de la formación ciudadana, pues la ciudadanía se reduce a las interacciones, las cuales son importantes para la convivencia pacífica, pero insuficientes para promover la capacidad analítica de los estudiantes ciudadanos para la emisión de juicios y la toma de decisiones fundamentadas.

Por ello, la formación ciudadana requiere de las dimensiones ético-social y ético-política que promuevan un ciudadano comprometido con su comunidad política.

De formar buenos ciudadanos a formar en competencias profesionales para la formación ciudadana

Un aspecto que se visibiliza en este estudio es que la formación ciudadana posee un lugar marginal y residual en la formación inicial de profesores en la universidad chilena estudiada. La idea de formación ciudadana que se refleja en los documentos institucionales apunta a formar buenos ciudadanos comprometidos socialmente, pero la revisión de la documentación curricular de los programas muestra una debilidad teórica y metodológica.

Frente a esta situación, y con el propósito de contribuir a la discusión, el equipo investigador concluyó que es necesario promover de manera explícita una competencia profesional referida a la formación ciudadana en todas las carreras en la formación inicial docente. Este planteamiento permite recuperar, de la discusión de enfoques sobre formación ciudadana en la formación inicial docente, aquél que considera que no es suficiente formar buenos ciudadanos, sino que, sobre todo, deben procurarse los conocimientos disciplinarios, las capacidades y habilidades metodológicas, didácticas e investigativas en la formación ciudadana, en la línea de promover las competencias del juicio político, las competencias comunicativa y participativa, las competencias de ética ciudadana, la metódica y la relacionada con el saber de la especialidad. Esto abre, a nivel teórico, la necesidad de pensar la formación ciudadana como un ámbito de estudio interdisciplinar.

REFERENCIAS

- BARBOUR, Rosaline (2013), *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- BIESTA, Gert, Robert Lawy y Narcie Kelly (2009), "Understanding Young People's Citizenship Learning in Everyday Life: The role of contexts, relationships and dispositions", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-24.
- BREDOW, Wilfried y Thomas Noetzel (2009), *Politische Urteilskraft*, Wiesbaden, Verlag.
- CÁRCAMO, Héctor (2008), "Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente", *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, núm. 2, pp. 29-43.
- CARR, Paul (2008), "Educadores y educación para la democracia: trascendiendo una democracia 'delgada'", *Revista Interamericana de*

- Educación para la Democracia*, vol. 1, núm 8, junio, pp. 147-166.
- 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, mayo-agosto, pp. 12-21.
- CISTERNAS, Tatiana (2011), “La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados”, *Calidad en la Educación*, núm. 35, diciembre, pp. 131-164.
- CORTINA, Adela (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.
- COX, Cristian, Rosario Jaramillo y Fernando Reimers (2005), *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*, Washington, BID.
- DETJEN, Joachim (ed.) (2007), *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, München/Wien, R. Oldenburg Verlag.
- DETJEN, Wolfgang (2013), *Politikkompetenz. Urteilsfähigkeit*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag.
- DEWEY, John (1998), *Educación y democracia, Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.
- European Commission (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, EURYDICE.
- European Commission (2012), *Educación para la ciudadanía en Europa*, Bruselas, EURYDICE.
- European Commission (2018), *EURYDICE Brief. Citizenship Education at School in Europe 2017*, en: <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Eurydice-Brief-Citizenship-Education-at-School-in-Europe-2017.pdf> (consulta: 21 de abril de 2018).
- FAIRCLOUGH, Norman, Simon Pardoe y Bronislav Szerszynski (2006), “Critical Discourse Analysis and Citizenship”, en Heiko Hausendorf y Alfons Bora (eds.), *Analysing Citizenship Talk*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Co., pp. 98-123.
- FERRADA, Donatila, Alicia Villena y Miguel del Pino (2018), “¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas?”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 48, núm. 167, pp. 254-279.
- FIERRO, Jaime (2017), *La ciudadanía y sus límites*, Santiago, Editorial Universitaria.
- GIROUX, Henry (1997), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- GIROUX, Henry (1998), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- GIROUX, Henry (2001), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- Gobierno de Chile (2016), Ley 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, de 28 de marzo, Santiago, Ministerio de Educación, en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963> (consulta: 15 de mayo de 2017).
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2011), *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*, Santiago, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2012), *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios*, Santiago, MINEDUC.
- GRUNDY, Shirley (1987), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.
- GUTMANN, Amy (2001), *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós.
- HABERMAS, Jürgen (1989), *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- HABERMAS, Jürgen (2004), *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós.
- HEITZ, Sylvia (2011), “Citizenship Education in Action – Das demokratiepädagogische Programm einer Gesamtschule in England”, en Benedikt Widmaier y Frank Nonnenmacher (eds.), *Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag, pp. 96-107.
- HIMMELMANN, Gerhard (2018), *Demokratie-Lernen in der Schule*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag.
- HURTADO, Deibar y Sara Alvarado (2007), “Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm. 1, pp. 79-93.
- ICCS (2009), *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009. Primer informe nacional de resultados Chile-junio 2010*, en: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/ICCS/ICCS+2009/ICCS_2009_Informe_Nacional.pdf (consulta: 7 de mayo de 2017).
- ICCS (2018), *Informe nacional ICCS 2016*, Santiago, Agencia de la Calidad de la Educación, en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS_V03_22MARZO.pdf (consulta: 21 de mayo de 2018).
- KERR, David (2003), “Citizenship Education in England: The making of a new subject”, *JSSE – Journal of Social Science Education*, núm. 2, pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v2-i2-472>

- KNIGHT-Abowitz, Kathleen y Jason Harnish (2006), "Contemporary Discourses of Citizenship", *Review of Educational Research*, vol. 76, núm. 4, pp. 653-690.
- KOOPMANN, F. Klaus (2007), "Politische Bildung in den USA", en Wolfgang Sander (ed.), *Handbuch Politische Bildung*, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, pp. 652-668.
- LANGE, Dirk y Gerhard Himmelmann (2010), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*, Wiesbaden, Verlag.
- LOBATÓN, Ramiro (2016), "El ámbito científico de la formación política: elementos conceptuales y líneas de investigación", *Educación y Educadores*, vol. 19, núm. 2, pp. 254-273.
- MAGENDZO Kolstrein, Abraham y Rafael Andrés Arias Albañil (2015), *Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*, Bogotá, SREDECC.
- MARSHALL, Thomas Humphrey (1998), *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza Editorial.
- MASSING, Peter (2007), "Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger", en Wolfgang Sander (ed.), *Handbuch Politische Bildung*, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, pp. 62-78.
- MASSING, Peter (2008), "Basiskonzepte für die politische Bildung", en Georg Weißeno (ed.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, pp. 185-198.
- MASSING, Peter (2011), "Basis- und Fachkonzepte zwischen 'Fachlichkeit und Interdisziplinarität'", en Thomas Goll (ed.), *Politikdidaktische Basis – und Fachkonzepte*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, pp. 56-70.
- MATA-Benito, Patricia, Belén Ballesteros-Velázquez y María Teresa Padilla-Carmona (2013), "Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje", *Teoría Educativa*, vol. 25, núm. 2, pp. 49-68.
- OLIVO, María (2017), "Educación para la ciudadanía en Chile", *Información Tecnológica*, vol. 28, núm. 5, pp. 151-163.
- PASCUAL, Enrique (1998), "Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular", *Pensamiento Educativo*, vol. 23, diciembre, pp. 13-72.
- PINEDA-Alfonso, José, Nicolás de Alba-Fernández y Elisa Navarro-Medina (2019), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, Herhey, IGI Global.
- PRATS, Enric (2016), "La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, núm. 2, pp. 19-33.
- RAPLEY, Tim (2014), *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- REYES, Leonora, Javier Campos, Luis Osandón y Carlos Muñoz (2013), "El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas", *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 217-237.
- RUFFINELLI, Andrea (2013), "La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes", *Calidad en la Educación*, núm. 39, diciembre, pp. 118-154.
- RUIZ Olabuénaga, José Ignacio (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SANDER, Wolfgang (2007), "Politische Bildung als Gegenstand der Wissenschaft", en *Politik entdecken – Freiheit leben*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, pp. 15-42.
- SCHUGURENSKY, Daniel y John Myers (2003a), "Citizenship Education: Theory, research and practice", *Encounters on Education*, vol. 4, otoño, pp. 1-10, en: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/655> (consulta: 9 de septiembre de 2019).
- SCHUGURENSKY, Daniel y John Myers (2003b), "Learning to Teach Citizenship: A lifelong learning approach", *Encounters on Education*, vol. 4, otoño, pp. 145-166. DOI: <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v4i0.663>
- UNESCO (2017), *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes*, Santiago, OREALC-UNESCO.
- VALDÉS, Mario y Omar Turra (2017), "Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia en Chile", *Diálogo Andino*, núm. 53, pp. 23-32.
- WEIßENO, Georg, Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing y Dagmar Richter (2010), *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung.
- WIDMAIER, Benedikt y Frank Nonnenmacher (eds.) (2011), *Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung*, Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag.
- ZIEGLER, Beatrice y Monika Waldis (eds.) (2018), *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden, Springer.

Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ* | FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO**
FRANCISCO JAVIER POZUELOS ESTRADA***

La complejidad de los numerosos centros educativos situados en el medio rural exige estudios específicos. Dado que todas las investigaciones señalan el papel relevante de las direcciones escolares, en este artículo se pretende conocer la situación de las escuelas rurales españolas a partir de la realización de entrevistas a directores escolares de dos comunidades autónomas con el objetivo de conocer sus posibilidades, limitaciones y demandas en la actualidad. Los resultados muestran semejanzas y diferencias singulares entre las escuelas unitarias, los colegios rurales agrupados y los centros de educación infantil y primaria. Las conclusiones revelan una escuela rural que tiene posibilidades como la individualización de la enseñanza debido a las ratios bajas; limitaciones como la interinidad del profesorado, contextos aislados o desfavorecidos y bajo nivel cultural o expectativas educativas; y demandas de servicios e infraestructuras, de dotación en tecnologías de la información, y de oferta cultural en las proximidades del centro.

The complexity of numerous education centers located in rural areas demands specific studies. Given that all investigations remark on the relevant role of school management, this article proposes to examine the situation of Spanish rural schools, by conducting interviews with school managers in two autonomous communities with the aim of identifying their possibilities, limitations, and demands in the present day. The results show singular similarities and differences between unitary schools, grouped rural schools, and pre-school and elementary education centers. The conclusions reveal a rural school which has possibilities like individualization of teaching due to low ratios; limitations like temporary status of teachers, isolated or underprivileged contexts, and low cultural level or educational expectations; and demand for services and infrastructure, access to information technology, and cultural offerings in proximity to schools.

Enviado: 22 de octubre de 2018 | Aceptado: 3 de octubre 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>

* Profesora contratada doctora en la Universidad de Cantabria (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: escuela rural y organización escolar. Publicación reciente: (2018), "How Can Pre-Service Training Be Improved in Spain? The voices of secondary school headteachers in the Cantabria region", *Leadership and Policy in Schools*. DOI: <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1532014>. CE: carmen.alvarez@unican.es

** Profesor ayudante doctor en la Universidad de Huelva (España). Doctor en Psicopedagogía. Líneas de investigación: escuela rural y currículo. Publicación reciente: (2018, en coautoría con G. Travé González), "La enseñanza sobre el medio y los libros de texto en Andalucía: un análisis de contenido y de concepciones del profesorado", *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 2, pp. 539-557. CE: fjavier.garcia@dedu.uhu.es

*** Profesor titular en la Universidad de Huelva (España). Doctor en Psicopedagogía. Líneas de investigación: escuela rural y currículo. Publicación reciente: (2019, en coautoría con F.J. García Prieto y C. Álvarez Álvarez), "La evaluación de aprendizajes del alumnado por parte del profesorado universitario novel", *Formación Universitaria*, vol. 12, núm. 2, pp. 13-16. CE: pozuelos@uhu.es

Palabras clave

Gestión escolar
Escuela rural
Necesidades educativas
Investigación cualitativa
Dirección de centros

Keywords

School management
Rural school
Educational needs
Qualitative research
Management of centers

INTRODUCCIÓN

La investigación internacional ha demostrado que en la mejora de la escuela hay dos claves fundamentales: el compromiso del profesorado con el aprendizaje de los estudiantes, y tener una dirección escolar comprometida con la mejora del centro (Day *et al.*, 2007). En este artículo nos centraremos en la segunda. Los directores escolares contribuyen indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes, en la configuración de las culturas escolares y en la organización educativa diaria (Day *et al.*, 2010; Bolívar, 2015), de tal modo que la dirección escolar es fundamental en la actualidad para apostar por las mejores prácticas de inclusión, innovación, convivencia, autonomía y participación (Kottkamp, 2010; Zhang y Brundrett, 2010; Ten *et al.*, 2012; Ishimaru, 2013; Berkovich, 2014; Liasidou y Androniki, 2015; Keddie, 2016; Núñez y Díaz, 2017). Si bien esto sucede tanto en los centros urbanos como en los rurales, en este artículo nos hemos propuesto estudiarlo específicamente en los rurales, dado que predominan los estudios realizados en el ámbito urbano (Ishimaru, 2013) y todos los estudios coinciden en que el papel del director de la escuela rural es diferente del de la escuela urbana en muchas áreas (Plessis, 2017; Dan *et al.*, 2017; Hardwick-Franco, 2018).

En el ámbito internacional hay numerosos estudios sobre escuelas rurales, desde el punto de vista de la dirección escolar, que pueden dar luz al tema para llevar a cabo su estudio en España, por lo que a continuación recogemos algunas de las conclusiones que estimamos más relevantes, por orden cronológico.

Por ejemplo, Ahumada (2010), en el contexto chileno, estudió los procesos de implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial del Ministerio de Educación, que pone énfasis en los procesos de elaboración e implementación de planes de mejora educativa en el ámbito rural. El autor concluye que los directores de los centros educativos rurales tienen grandes dificultades para asumir

el liderazgo pedagógico, para potenciar un liderazgo distribuido y para involucrar a los líderes formales e informales en las diferentes escuelas. Desconocemos si en España sucede esto mismo.

Al comparar los procedimientos de directores escolares en pequeñas escuelas rurales de Islandia y Australia, el estudio de Wildi *et al.* (2014) identificó que ambos se enfrentan a continuos desafíos debido a su lejanía, la falta de acceso a oportunidades de aprendizaje profesional, actitudes de aislamiento profesional docente y limitadas responsabilidades administrativas y de liderazgo. A través de entrevistas y relatos narrativos los autores analizaron los aspectos sobresalientes del trabajo de los directores participantes en el estudio y comprobaron que éstos enfrentaban numerosos cambios, que la cultura escolar aceptaba estos cambios y que, pese a que se trataba de escuelas excelentes, pasaban desapercibidas para la administración.

En Alaska, Tonsmeire *et al.* (2012) observaron que existe preocupación por la formación de los líderes escolares para que lleven a cabo las acciones más pertinentes en sus centros rurales, y se ha investigado sobre el impacto de las existentes, entre las que cabe destacar: cursos de verano, modelos de cohortes, cursos a distancia, *coaching* dirigido, modelos de aprendizaje mixto utilizando *webinars* y conversaciones informales. En España estamos lejos de realizar diseños de formación específicos para directivos escolares de áreas rurales. De hecho, la formación y profesionalización directiva sigue siendo un aspecto débil (Bolívar, 2015).

En el Sur de África, y mediante entrevistas semiestructuradas y en profundidad con cinco directores noveles, la investigación de Plessis (2017) concluyó la conveniencia de que los directores adquieran una lente rural para mejorar su liderazgo, su formación inicial y su capacitación profesional continua.

Un estudio de Liu y Hallinger (2017) realizado en China demostró que los directores rurales ejercen un liderazgo significativamente

más débil —centrado en el aprendizaje— que los directores de escuelas urbanas, lo que genera bajos niveles de confianza, de puesta en marcha de reformas y de aprendizaje profesional. Además, mostró que las normas socioculturales de la comunidad escolar moldean las interacciones entre el director y sus profesores, y entre los propios docentes.

Sin embargo, en España no existen estudios sobre los centros escolares ubicados en el medio rural desde la perspectiva directiva, por lo que esperamos que este artículo abra una nueva línea de investigación. Las escuelas rurales en este país constituyen una realidad relevante, amplia y multiforme, frecuentemente invisible, porque el modelo urbano se ha ido imponiendo con fuerza (Gallardo, 2011; García, 2015; Vigo y Soriano, 2015; Álvarez y Vejo, 2017). De hecho, investigar las escuelas rurales a partir de la percepción de las direcciones escolares supone, de algún modo, enfocar el estudio de la realidad escolar rural desde una óptica urbana, ya que la escuela rural tradicional apostaba por la autonomía del docente y carecía de otras fuentes de organización externa. Sin embargo, hoy, dado que los pueblos españoles están sumidos en un contexto sociológico híbrido y de nuevas ruralidades (Gallardo, 2011; Morales-Romo, 2017) debemos reconocer su diversidad organizativa en los planos económico, demográfico, cultural y social, algo que, si bien no es nuevo, era inexistente en un pasado cercano (Vázquez, 2016). Por lo anterior, la forma de acercarnos al estudio de la escuela rural debe llevarnos a comprenderla desde algunos de sus elementos constituyentes actuales: los centros escolares rurales tienen equipos directivos (al igual que las urbanas) y los directores escolares pueden ofrecer muchas claves para ayudar a conocerlas y mejorarlas. Las evidencias recogidas a través de las entrevistas en profundidad pueden dar claves para promover mejoras en la educación rural actual.

La educación desarrollada en centros escolares ubicados a lo largo y ancho de la

geografía rural de España es muy diversa y compleja (Bustos, 2009; Martínez y Bustos, 2011; Vázquez, 2016), ya que existen grandes diferencias entre contextos (sobre todo el norte y el sur del país), y en cuanto a la ruralidad (tradicional, en transición, moderna e híbrida, entre otras categorías posibles), y tres tipologías escolares, las cuales tampoco son homogéneas:

- Los centros de educación infantil y primaria (CEIP públicos o concertados) situados en el medio rural. Éstos pueden ser completos y funcionar como escuelas graduadas (modelo convencionalmente urbano) o pueden ser incompletos y ofrecer una enseñanza multigrado.
- Los centros de educación infantil y primaria que únicamente tienen un aula (aula unitaria) y, por tanto, pueden peligrar si disminuye la población infantil de la zona. La enseñanza es multigrado, y el docente del aula asume todas las funciones relativas a la organización y gestión escolar, ya que actúa como docente-tutor, director y, en ocasiones, docente-especialista.
- Los centros rurales agrupados, denominados CRA, CPR o ZER, en función de la comunidad autónoma. Es un agrupamiento de escuelas incompletas y/o aulas unitarias que se sitúan con relativa proximidad en una zona y comparten claustro de profesores, equipo directivo y consejo escolar. Uno de los centros actúa como sede o cabecera del CRA. Es una escuela compartida para un territorio con un tejido sociofamiliar colaborativo.

No obstante, en España también se ha investigado sobre escuela rural, si bien el eje no han sido sus posibilidades, limitaciones y demandas desde la perspectiva de la dirección de centros. Por ejemplo, el reciente estudio de Álvarez y Vejo (2017) analiza, a nivel nacional, el estado de la innovación en escuelas

de diferentes tipologías; para ello entrevistó a docentes y miembros de equipos directivos de centros rurales de cinco comunidades autónomas.

Los estudios empíricos se suelen localizar en una única región española concreta y no a nivel del territorio nacional, por lo que apenas existen estudios comparativos que muestren las diferentes realidades de las escuelas rurales entre regiones alejadas (San Pedro y López, 2017). Destaca, por ejemplo, el hecho de que hay diversas tesis doctorales sobre educación rural realizadas en la comunidad andaluza (Bustos, 2006; Quílez, 2011; Raso, 2012; García, 2015) y ninguna en la franja de la cornisa cantábrica.

En Andalucía, Hinojo *et al.* (2010) afirman que dos son las grandes piedras angulares sobre las que se asienta la mayor parte de las problemáticas organizativas y de gestión interna de la escuela rural en Andalucía: el profesorado y los recursos materiales. Desconocemos si los directores de centros escolares del norte coinciden con este diagnóstico. El estudio de Bustos (2006) en esta misma comunidad destaca la transformación del medio y la escuela rural: para 88.2 por ciento de los maestros rurales, el mundo rural está urbanizándose de manera gradual, frente a 11.8 por ciento que piensa lo contrario. Además, 32 por ciento de los encuestados considera que dicha urbanización se está realizando a un ritmo acelerado. Asimismo, para 63.1 por ciento de los entrevistados, la llegada de la sociedad de la información solo traerá ventajas al medio y la escuela rural.

El estudio de Bustos (2014) realizado sobre didáctica multigrado en Andalucía, Aragón y Cataluña demostró que la media de años de servicio en grupos multigrado de los maestros y las maestras encuestados era de 5.6, y que cuatro de cada cinco docentes (80.7 por ciento) nunca han participado en actividades de formación permanente relacionadas con el trabajo en grupos multigrado. Ambos datos demuestran que los docentes no parecen

manifestar interés por asentarse en centros rurales.

El estudio de Morales-Romo (2017) ofrece datos sobre el desdoblamiento de las áreas rurales, el envejecimiento de su población, la transformación de sus formas de producción y la migración a las áreas urbanas. Su trabajo, desarrollado en 225 escuelas rurales españolas, sobre todo en la comunidad autónoma de Castilla-León, revela que las escuelas rurales en España no han recibido la atención adecuada de acuerdo con sus características y su importancia cualitativa y cuantitativa en las leyes educativas, dado que se han ignorado desigualdades derivadas del lugar de residencia del alumnado. También revela que los transportes, debido a la distancia de los hogares y los centros, producen diferentes niveles de satisfacción con la escuela del alumnado, el profesorado y las familias. Los datos recopilados de los directores de escuela rural mostraron que la infraestructura sigue siendo un problema sin resolver. Los maestros, pese a mostrar las dificultades que implican las clases multinivel, valoran la heterogeneidad del aula por permitir metodologías más flexibles e innovación educativa, y por generar una educación integral con mejores resultados educativos. Asimismo, están más satisfechos con la convivencia escolar que en los centros urbanos, y se manifiestan mayoritariamente contrarios al cierre de los pequeños centros rurales.

Por todo esto, consideramos relevante realizar un estudio con directores escolares que incluyera a centros del norte y sur de España, las dos grandes zonas entre las que prevemos que pueden darse mayores contrastes en su desarrollo escolar. Para ello seleccionamos centros situados en ámbitos rurales diferentes, de diversa tipología (CEIP, aulas unitarias y CRA) en dos regiones tradicionalmente rurales atendiendo al marco de productividad, Cantabria y Andalucía, con la intención de conocer las premisas del estudio. En este artículo se pretende ahondar en estas cuestiones para conocer mejor las posibilidades,

limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en España a través de la mirada de sus directores escolares. Indudablemente, todo ello trasladará el contenido a ciertos tópicos alejados de visiones estereotipadas (Quílez y Vázquez, 2012), repetidos, pero importantes, en la medida que avalan una continuidad o que siguen reproduciéndose. A la par, se incorporan nuevos datos que actualizan científicamente la situación actual de la escuela rural.

MÉTODO

El objetivo general es realizar un estudio que ayude a situar las posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España, contemplados desde la perspectiva de los directores escolares. La hipótesis parte de que los centros educativos rurales tienen múltiples posibilidades, limitaciones y demandas comunes por estar enclavadas en áreas rurales, articulados en la diversidad que los caracteriza (región, tamaño, tipología, alumnado, etc.), pero también con diferencias en función del contexto y el tipo de centro.

El método de investigación fue el estudio de casos (Simons, 2011), dado que es propio de la metodología cualitativa y no realiza muestreos para seleccionar a los participantes, sino que permite elegir contextos concretos

distintos y distantes para explorar fenómenos relevantes, como es el tema de la educación en el ámbito rural. En los estudios de caso se eligen unas pocas unidades de interés para que, en conjunto, arrojen luz sobre el fenómeno investigado, y a través de las visiones de los implicados, se ofrezcan ideas para mejorar esa realidad (Stake, 2005; Gill, 2011).

Al diseñar el estudio, decidimos: a) contactar con un mínimo de 30 directores escolares; b) tener representación de directores del norte y sur peninsular y de contextos rurales diversos; y c) identificar escuelas en su diversidad tipológica rural (CEIP, CRA y unitarias). Se trataba de contar con al menos 15 directores de centros educativos del norte y otros 15 del sur de España, de escuelas de los tres tipos (CEIP, CRA y unitarias). Se decidió enfocar el estudio en estos puntos por ser características de centros rurales. Para ello, contactamos por correo electrónico con 54 directores de centros educativos, más de lo estimado en un principio para poder tener un margen de caídos o no colaborativos. Mantuvimos comunicación por correo y personal siempre que fue posible. Dado que en Cantabria hay 4 CRA, 5 unitarias y 32 CEIP en el medio rural, tuvimos que seleccionar más centros en Andalucía, donde era más fácil acceder a CRA (denominados CPR) y unitarias. Finalmente, se consiguió realizar un total de 45: 19 en Cantabria y 26 en Andalucía. Los participantes se distribuyen así:

Tabla 1. Número de centros participantes por tipología y región

Región	CEIP	CRA	Unitaria	Total
Cantabria	12	3	4	19
Andalucía	12	8	6	26
Total	24	11	10	45

Fuente: elaboración propia.

Cada escuela fue estudiada como caso único a través de una entrevista en profundidad con el director del centro, en sintonía con otros estudios realizados en el panorama

internacional (Elias *et al.*, 2014; Wildi *et al.*, 2014; Morales-Romo, 2017). Las preguntas de investigación realizadas a los directores se basaron en tres categorías: ¿qué posibilidades tiene su

centro?, ¿qué limitaciones?, ¿qué demandas? No quisimos pautar temas concretos de debate para permitir a los directores expresarse libremente y que manifestaran las cuestiones que más les preocuparan. La mayor parte de las entrevistas se realizó en persona, pero dada la dispersión geográfica de los centros educativos consultados en este estudio, las últimas se realizó telefónicamente, grabadas y, posteriormente, transcritas. Para asegurar el rigor, se triangularon y saturaron las informaciones recogidas. En todo momento se tuvieron presentes las consideraciones éticas a tener en cuenta en toda investigación cualitativa rigurosa (independencia de los investigadores, confidencialidad de las informaciones, anonimato de los participantes, etc.).

La cantidad de datos que se extraen de una investigación de esta naturaleza precisan de algún instrumento que facilite su análisis y tratamiento ordenado. Una buena forma de hacerlo fue establecer una tabla hermenéutica que organiza, segmenta y codifica la información con base en un sistema categorial establecido (posibilidades, limitaciones y demandas) para realizar un análisis de contenido, distribuir la información y aglutinar las pruebas. El análisis y revisión de contenidos y de documentos se realizó con el fin de extraer evidencias múltiples relativas a las cuestiones establecidas previamente. Para ello, se empleó el programa informático *Atlas.ti* (versión 6.2), para distintos documentos primarios y creando relaciones de “familias”, “códigos” y “citas”. En este sentido, se asociaron las referencias y se facilitó la producción de ideas y conclusiones. Las citas procedentes de este análisis se expresan mediante una adaptación de la nomenclatura sugerida por Friese (2011), que mantiene el siguiente diseño: “entre los obstáculos de este centro destaca la inestabilidad de la plantilla, la dotación escasa de materiales y la deficitaria conexión a Internet” (25:17, 76:78, DAA25). Donde 25:17 se refiere al número de entrevista y el número de cita dentro de ese documento; 76:78 indica el párrafo donde

inicia y termina la cita; y, por último, DAA25 señala al protagonista de la declaración, la tipología de centro —unitaria, agrupada o graduada— y la comunidad autónoma: C para Cantabria y A para Andalucía.

RESULTADOS

Para mostrar los resultados de nuestro estudio categorizamos las respuestas de los participantes en torno a tres dimensiones: posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos rurales, expresando las coincidencias y discrepancias entre escuelas unitarias, CRA y CEIP en ambas comunidades.

Posibilidades

Todos los directores consultados ponen de manifiesto que los centros educativos ubicados en territorio rural ofrecen muchas posibilidades, pese a las enormes diferencias que sus contextos específicos de trabajo imprimen a la educación. Hay una coincidencia plena entre ellos al destacar una posibilidad: una mayor capacidad de individualización y personalización de la enseñanza que beneficia al alumnado, debida a que la ratio es más baja que en la mayor parte de las escuelas urbanas. El resto de afirmaciones difiere y denota que los contextos son diferentes (tradicionalmente rural, rural en transición, rural moderno, etc.).

En las escuelas unitarias, en síntesis, los entrevistados comentan que: al ser aulas multigrado se aprende mucho como docente al tener que saber de todos los niveles y organizarse bien para atender a todos sus alumnos, y que es una experiencia trabajar en un centro educativo tan especial hoy en día. También, coinciden en que el profesorado está motivado, tiene interés, inquietudes, ganas de trabajar y hay una intensa relación entre el profesorado y la comunidad (familias, pueblo e instituciones).

Algunas escuelas unitarias destacan: a) el excelente comportamiento del alumnado y su predisposición al aprendizaje; b) que las relaciones profesor-alumno van más allá del

aula; c) que las familias están interesadas en el aprendizaje de sus hijos; d) que los alumnos son inquietos, dinámicos y creativos y se detectan muy rápido sus dificultades, lo que permite intervenir tempranamente; e) que cuentan con numerosos servicios; y f) que el profesorado tiene autoridad. No se encontraron grandes diferencias entre Cantabria y Andalucía. Una directora narra así su experiencia:

A mi centro y a los que son parecidos al mío, diría que son especiales, no como los urbanos. La que cuida el patio cuando llegan los alumnos del transporte es una madre de tres alumnos del colegio. El del transporte es el tío de otros dos. El del restaurante es padre de otras dos. Después de comer en el restaurante pasamos a una sala y viene una niña, coge su mantita y se sienta encima de mí y se tapa. Ayer estuve en un cumpleaños de una en su casa y voy a los cumpleaños de todos y compro regalos para todos. Esto es otra vida que nada tiene que ver con los colegios normales (4:14, 17:19, DUC4).

En los CRA destaca que: a) se produce el fenómeno de aprendizaje interedades por la multigraduación, como ya destacan Domingo y Boix (2015) en una investigación internacional: “llevamos a cabo una metodología con agrupamientos de varios niveles por aula, lo que posibilita otros niveles de desarrollo en el alumnado” (38:67, 34:36, DAA38); b) existe variedad de posibilidades docentes ya que se pueden combinar y cambiar metodologías; c) la coordinación entre el profesorado es ágil, al ser pocos; d) destacable socialización entre el alumnado (se ayudan y cooperan), no tienen problemas de convivencia y con frecuencia juegan al aire libre y en plena naturaleza: “baja conflictividad y pocos problemas de convivencia” (45:54, 23:25, DAA45); e) las relaciones de convivencia entre alumnado, profesorado y familias son constantes y positivas; f) es posible adaptar y vincular contenidos del currículo al entorno; g) respeto al profesorado;

h) familias que participan con frecuencia, que se involucran en la educación de sus hijos y colaboran con las tareas escolares; i) los escolares muestran interés hacia la escuela y el aprendizaje, y muestran buen comportamiento; y j) los equipos directivos son estables y conocen la cultura rural. Esos elementos se manifiestan en diversas citas, como, por ejemplo: “es alumnado con interés hacia la escuela, actitud positiva hacia el aprendizaje y comportamiento excelente” (39:43, 42:45, DAA36).

En los CRA nos encontramos con una diferencia entre Cantabria y Andalucía: mientras en algunos centros del norte, el profesorado mayoritario es estable, con experiencia docente mayor de 5 años, se adapta a los centros y tiende a continuar; en diferentes centros del sur comentan que la mayoría del profesorado se siente “de paso”, y aunque se impliquen y vivan cerca de las escuelas, normalmente en municipios que son centros comarcales, desean trabajar en una escuela urbana.

Además, en algunos de los CRA andaluces comentan tres peculiaridades sobre las cuales ninguno de los cántabros han hecho mención: a) haber optado por mejorar el centro y convertirlo en bilingüe/llevar a cabo apoyos dentro del aula; b) contar con una dotación excelente (comedor, gimnasio, biblioteca, etcétera)/contar con fuertes recursos económicos; y c) aceptación del alumnado extranjero/tendencia a ayudarlo y aceptar a sus familias. Entre algunas de las evidencias señalamos las siguientes: “destaco la armonía con la que se trabaja en la escuela rural. Después de 11 años trabajando en ella mi intención es seguir muchos años” (7:34, 15:17, DAA7); y, “un rasgo relevante que define este centro es la metodología que se utiliza, además de ser centro bilingüe” (35:78, 87:88, DAA35).

En los CEIP del medio rural destacan: a) estar implicados en proyectos de innovación/tener planes ambiciosos (de atención a la diversidad, de convivencia, de desayuno saludable, etc.)/trabajar por proyectos y abandonar algo el libro de texto y las fichas/contar

con numerosas actividades en horario extraescolar y profesorado implicado en desarrollarlos; b) las relaciones entre alumnado y profesorado son estrechas, aunque observan que con las familias en algunos casos no es así, ya que participan sólo para algunos temas, no para todos; c) el alumnado es autónomo, está motivado en la mayor parte de los casos, les gusta su entorno (adoran la naturaleza) y tienen buenas cualidades personales (son sinceros, honrados, cercanos, amistosos, nobles); d) el profesorado suele estar comprometido; e) las relaciones entre el alumnado suelen ser positivas: juegan juntos en el patio, cooperan y se respetan; f) facilidad de colaboración con el entorno; g) cuentan con variedad de recursos; y h) ven los resultados de su trabajo. Una directora considera que los centros educativos del entorno rural ayudan a compensar desigualdades sociales:

Como directora del centro considero que todas nuestras propuestas las hacemos para que todos estos niños puedan tener más opciones y más oportunidades para acercarnos un poquito más a centros de poblaciones donde tienen más acceso a la cultura y a medios (12:54, 23:25, DGC12).

Identificamos diferencias entre las comunidades de Cantabria y Andalucía. En Cantabria en algunos CEIP los directivos observan que: a) las actividades laborales de las familias se han diversificado y algunas se desenvuelven en el sector servicios (ligados al turismo de fin de semana), algo que no se comenta en las entrevistas realizadas en Andalucía; y que b) es beneficioso para el alumnado de localidades aisladas acudir a un CEIP para socializar con más niños, dada la dispersión demográfica. Asimismo, en Andalucía hay centros que expresan no tener carencias destacadas, es decir, son centros bien equipados y dotados de personal. Por otro lado, mientras en Cantabria las plantillas suelen estar compuestas por profesorado estable, de la zona y con

experiencia, en Andalucía esto sólo se destacó en dos entrevistas.

Limitaciones

Los directores escolares consultados coinciden en señalar como la mayor limitación de sus escuelas rurales la interinidad del profesorado. Numerosos testimonios están relacionados con este aspecto, con especial énfasis en los CEIP de Andalucía, que parecen ser los que más lo sufren. Dos aspectos más han sido señalados: a) contexto concreto aislado o desfavorecido: malas comunicaciones, pueblo despoblado o sin servicios; y b) bajo nivel cultural de familias y vecinos y conservadurismo, que redundan en que una parte del alumnado tenga bajas expectativas y desee abandonar los estudios al terminar la etapa obligatoria.

En las escuelas unitarias los directores consultados señalan limitaciones ligadas a un escaso conocimiento social sobre su existencia y por parte de la Administración; y a una escasa valoración e insuficiente inversión por parte de las administraciones públicas en instalaciones, medios e infraestructura. Este tipo de escuelas tiene otra limitación más, que coincide con los CRA: reducidas interacciones sociales del alumnado debido a la baja ratio. Una directora caracteriza así algunas de sus limitaciones:

El principal problema que veo aquí es que los alumnos en secundaria se tienen que ir internos al centro de Potes, de lunes a viernes. No hay alternativa. El pueblo está a 50 minutos por una carretera que es curva contra curva. Se tienen que ir. Aquí no hay nada. Sólo hay dos bares, uno que es posada-bar-restaurant y el otro que es un bar de pueblo. No hay más. Un día a la semana sube un pescadero y otro día sube una frutera (1:12, 23:27, DUC1).

En los CEIP del medio rural de Cantabria destacan que los niños son cerrados por las dinámicas sociales que acontecen en los Valles, que la tradición impide que se hagan

cambios y que no hay diversidad cultural. En los de Andalucía la limitación más generalizada, tras la interinidad del profesorado, es la pérdida de unidades. Los directores de los CEIP andaluces han planteado las dificultades para atender adecuadamente al alumnado con necesidades educativas especiales o compensación educativa, problemas de interacción, desfases curriculares y absentismo.

Son aspectos comunes a los CEIP del norte y sur: escasa dotación económica y de recursos; y dificultades para hacer salidas escolares por la ubicación y su coste. Fruto de la inestabilidad del profesorado, comentan dos limitaciones más: el desconocimiento de los profesores que pasan por los centros de las dinámicas del pueblo y el modo de vida habitual de los niños (en centros de Andalucía hay docentes que explícitamente manifiestan rechazo); y la continuidad de algunos proyectos. Un director de CEIP andaluz comentó:

Es un centro situado en un entorno rural bastante aislado y con tradiciones (positivas y negativas) muy arraigadas. El índice de paro es alto, aunque la mayoría disponen de campos o huertas donde ocupar el tiempo. Las familias no se interesan por la educación de sus hijos, no lo consideran relevante. La plantilla del profesorado es inestable. Los interinos sólo se mantienen 1 o 2 cursos. La organización en general es sencilla. No hay conflicto. El clima de trabajo es muy agradable. Las vías de comunicación son de montaña, por lo que los desplazamientos son difíciles. Cualquier centro de población está muy distante. Es una población pequeña con poca oferta cultural o de ocio (13:59, 48:57, DGA13).

Demandas

En cuanto a las demandas, todos los directores coinciden en señalar cuatro necesidades comunes: a) servicios e infraestructuras en función de sus circunstancias (comedor, laboratorio, gimnasio, aulas específicas, sala

de usos múltiples, etc.); b) mejor dotación de Internet, ordenadores y pizarras digitales; c) políticas que ayuden a fijar la plantilla de los centros; y d) oferta cultural en las proximidades del centro.

En las escuelas unitarias comentaron la necesidad de contar con más profesorado de apoyo y especialistas para poder hacer algún desdoble del grupo, eliminar barreras arquitectónicas, y que las sustituciones de profesorado sean más rápidas. En algunas escuelas cántabras piden más horas de liberación para poder dedicarse a la función directiva. En algunos CRA piden ampliar el centro para poder acoger a más alumnado, ampliar las cargas horarias de los especialistas, contar con personal administrativo o de consejería, y ofrecer actividades extraescolares. En algunas unitarias y CRA andaluces piden zonas de sombras en el patio, mejores ventanas y persianas y/o un patio cubierto. Así se expresa una directora de un CRA andaluz:

Nuestra necesidad más urgente en el momento actual es una orientadora, una maestra de A.L. con mayor dotación horaria y un administrativo/a con permanencia diaria en el centro. La inestabilidad de la plantilla es una traba: personal joven con poco tiempo de servicio y con escasa formación en la escuela rural. También destaco la escasa oferta cultural y de ocio que ofrece la zona (3:35, 67:71, DAA3).

En los CEIP del medio rural reclaman mejoras en el mantenimiento de los edificios y más oportunidades de socialización para el alumnado; destacan, en primer lugar, mejoras de Internet y necesidad de ordenadores o mantenimiento de éstos; y adecuación y ampliación de espacios como gimnasios: “entre las necesidades más importantes que tenemos en el momento actual son la dotación de gimnasio, sala de usos múltiples y personal definitivo” (46:15, 134:135, DGA46). Éstas son las demandas que se realizan en las rurales no unitarias.

CONCLUSIONES

Las posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en España que han sido contemplados desde el personal directivo que ha colaborado en este estudio son diversas y singulares, aunque se observan algunas semejanzas y diferencias relevantes. Al recapitular los resultados obtenidos podemos señalar las siguientes conclusiones por tipo de centro.

En palabras de los directores, la escuela rural tiene grandes *posibilidades* como la individualización de la enseñanza gracias a las ratios bajas. De acuerdo con los testimonios por tipo de centro podemos concluir lo siguiente: en las escuelas unitarias los directores reconocen aprender mucho como docentes porque la multigradación les exige saber de todos los niveles y tener mucha organización; se sienten motivados, con interés, inquietudes y ganas de trabajar, a la par que mantienen una intensa relación con la comunidad. En los CRA, afirman, se produce aprendizaje intertedades, ven muchas posibilidades docentes en metodologías, consideran que la coordinación entre el profesorado es ágil, las relaciones de convivencia entre alumnos, profesorado y familias son constantes y positivas, es posible adaptar muchos contenidos del currículo al entorno, hay gran respeto al profesorado, las familias colaboran con frecuencia y se implican en la educación de sus hijos, el alumnado muestra interés hacia la escuela y el aprendizaje y muestra buen comportamiento, y los equipos directivos son estables y conocedores de la cultura rural. En los CEIP del medio rural destacan estar implicados en proyectos de innovación, que las relaciones entre alumnado y profesorado son estrechas, aunque observan que con las familias en algunos casos no es así. Hay una positiva valoración del alumnado y consideran que el profesorado suele estar comprometido; las relaciones entre el alumnado suelen ser positivas, hay facilidad de colaboración con el entorno, cuentan con

variedad de recursos, y ven los resultados de su trabajo. De los testimonios de los directores españoles consultados se desprende la idea de que su liderazgo está centrado en el aprendizaje y la enorme influencia que ejercen las comunidades escolares, como verificaron Liu y Hallinger (2017) en China.

Los centros rurales también sufren importantes *limitaciones*; la más relevante es la interinidad del profesorado —la escuela rural en Andalucía está copada de interinos, mientras en Cantabria es más estable—, contextos aislados o desfavorecidos y bajo nivel cultural o expectativas educativas reducidas, aspectos diferentes de los señalados en el estudio de Morales-Romo (2017) realizado sobre todo en la comunidad de Castilla y León. Este resultado coincide con los retos a los que se enfrentan los directores en Islandia y Australia, conforme se identificó en el estudio de Wildi *et al.* (2014).

Al revisar los testimonios por tipo de centro podemos concluir lo siguiente: respecto a las escuelas unitarias, hay un escaso conocimiento sobre su existencia por parte de la sociedad y de la administración y poca valoración e insuficiente inversión por parte de las administraciones públicas en instalaciones, medios e infraestructura. Además, el aislamiento profesional docente en esta tipología impide la canalización de ideas educativas conectadas con compañeros, lo cual frena los desarrollos profesionales. Las escuelas unitarias y CRA coinciden en señalar que las interacciones sociales del alumnado son reducidas debido a la baja ratio. En los CEIP destacan la escasa dotación económica y de recursos, dificultades para hacer salidas escolares por la ubicación y su costo, el desconocimiento de los profesores que pasan por los centros de las dinámicas del pueblo y el modo de vida y crianza habitual de los niños, y la falta de continuidad de algunos proyectos.

Asimismo, los directores escolares formulan *demandas* relevantes: servicios e infraestructuras, dotación en tecnologías de la información y la comunicación y oferta

cultural en las proximidades del centro. En las escuelas unitarias demandan contar con más profesorado de apoyo y especialistas para poder dividir a los alumnos en dos grupos más pequeños y tener a cargo de cada subgrupo a un profesor, eliminar barreras arquitectónicas y lograr sustituciones de profesorado rápidas. En algunos CRA piden ampliar el centro para poder acoger a más alumnado, ampliar las cargas horarias de los especialistas y contar con personal administrativo o de consejería y ofrecer actividades extraescolares. En los CEIP del medio rural reclaman mejoras en el mantenimiento de los edificios y más oportunidades de socialización para el alumnado. Las limitaciones y demandas localizadas en nuestro estudio en Andalucía coinciden con las señaladas por Hinojo *et al.* (2010).

Vistos los testimonios por comunidades autónomas, la tendencia es similar, aunque aparecen algunas diferencias al realizar análisis de contenido más concretos, tales como: las limitaciones que sufren los CEIP andaluces respecto a la interinidad del profesorado y el cierre de unidades, así como para atender adecuadamente al alumnado con necesidades educativas especiales, compensación educativa, etc. En estos mismos centros en Cantabria observan que los niños tienen mentalidades conservadoras y temen al cambio de sus tradiciones por las dinámicas y tradiciones sociales que acontecen en sus contextos. Sin embargo, en Cantabria en algunos CEIP observan que las actividades laborales de las familias se han diversificado y algunas se desenvuelven en el sector servicios, de manera que para los alumnos rurales es beneficioso acudir a un CEIP para socializar con más niños, dada la dispersión demográfica. En Cantabria también se observa que el profesorado suele ser estable, de la zona y con experiencia, algo que en Andalucía sólo destacaron dos entrevistados. Respecto a los CRA, en el norte se ve que el profesorado dominante es joven, se adapta a los centros

y tiende a continuar; sin embargo, en el sur la mayoría del profesorado se siente “de paso”, y aunque se impliquen y vivan cerca de las escuelas, desean trabajar en una escuela urbana, lo cual coincide con la conclusión del estudio en Andalucía de Bustos (2014). Por último, no parece haber grandes diferencias entre las escuelas unitarias del norte y sur de España.

Iniciamos este artículo señalando que la investigación internacional ha demostrado que en la mejora de la escuela hay dos claves fundamentales: el compromiso del profesorado con el aprendizaje de los estudiantes y tener una dirección escolar responsable con la mejora del centro. Los directores entrevistados manifestaron sentir pertenencia con su centro, conocerlo bien y trabajar por su mejora, pese a que no recibieron una formación específica en materia de gestión escolar en el ámbito rural, contrariamente a lo que sucede en otros países como Alaska (Tonsmeire *et al.*, 2012). En España, los directores adquieren una lente rural para mejorar su liderazgo (Plessis, 2017) en la práctica, que parece efectiva. Sin embargo, los entrevistados en algunos casos cuentan que su profesorado desconoce la realidad rural, desea trabajar en escuelas graduadas o centros urbanos y que la interinidad es muy alta, sobre todo en el sur, lo que nos hace pensar que la formación del profesorado es un gran reto para desenvolverse en escuelas rurales y eliminar los prejuicios que llevan a subestimarlas o rechazarlas.

En definitiva, esta investigación ha mostrado dos territorios distintos con propensión semejante. En el futuro esperamos contar con más estudios en más regiones del país y también escuchar las voces de las familias, el alumnado y el profesorado. En este panorama compartido que se dibuja también existen diferenciaciones significativas que se deben localizar para la mejora de una escuela, en no pocas ocasiones silenciada y relegada a un segundo plano.

REFERENCIAS

- AHUMADA, Luis (2010), "Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural", *Psico-perspectivas*, vol. 9, núm. 1, pp. 111-123.
- ÁLVAREZ, Carmen y Rocío Vejo (2017), "¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas", *Aula Abierta*, vol. 45, pp. 25-32. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>
- BERKOVICH, Izhak (2014), "Between Person and Person: Dialogical pedagogy in authentic leadership development", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 245-264. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0367>
- BOLÍVAR, Antonio (2015), "Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 15-39.
- BUSTOS, Antonio (2006), *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*, Tesis de Doctorado, Granada, Universidad de Granada.
- BUSTOS, Antonio (2009), "La escuela rural española ante un contexto en transformación", *Revista de Educación*, vol. 350, pp. 449-461.
- BUSTOS, Antonio (2014), "La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis", *Innovación Educativa*, vol. 24, pp. 119-131.
- DAN, Wanga, Jingying Wanga, Hui Lia y Ling Lib (2017), "School Context and Instructional Capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China", *International Journal of Educational Development*, vol. 52, pp. 1-9.
- DAY, Christopher, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Kenneth Leithwood, Qing Gu y Eleanor Brown (2010), *10 Strong Claims about Effective School Leadership*, Nottingham, National College for Leadership of Schools and Children's Services, en: <http://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf> (consulta: 5 de septiembre de 2018).
- DAY, Cristopher, Pam Sammons, Gordon Stobart, Alison Kington y Qing Gu (2007), *Teachers Matter: Connecting lives, work and effectiveness*, Maidenhead, Open University Press.
- DOMINGO, Laura y Roser Boix (2015), "What Can Be Learned from Spanish Rural Schools? Conclusions from an international project", *International Journal of Educational Research*, vol. 74, pp. 114-126. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002>
- ELIAS, Mathipa, Magano Meahabo, Mapotse Tome, Matlabe Sizakele y Mohapi Soane (2014), "The School Management Team Leadership Role in Rural Primary School Setting", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 5, núm. 7, pp. 367-373.
- FRIESE, Susanne (2011), "Using Atlas.ti for Analyzing Financial Crisis Data", *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 12, núm. 1, art. 39, en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1632/3149> (consulta: 21 de mayo de 2017).
- GALLARDO, Monsalud (2011), "La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 55, núm. 5, pp. 1-10.
- GARCÍA, Francisco Javier (2015), *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global. Currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*, Tesis de Doctorado, Huelva, Universidad de Huelva, en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11440> (consulta: 21 de mayo de 2017).
- GILL, Grandon (2011), *Book Informing with the Case Method*, Londres, Informing Science Press.
- HARDWICK-Franco, Kathryn Gay (2018), "Educational Leadership is Different in the Country. What support does the rural school principal need?", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 22, pp. 1-14.
- HINOJO, Francisco Javier, Francisco Raso y María Angustias Hinojo (2010), "Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 79-105.
- ISHIMARU, Ann (2013), "From Heroes to Organizers: Principals and education organizing in urban school reform", *Educational Administration Quarterly*, vol. 49, núm. 1, pp. 3-51. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X12448250>
- KEDDIE, Ann (2016), "Academisation, School Collaboration and the Primary School Sector in England: A story of six school leaders", *School Leadership & Management*, vol. 36, núm. 2, pp. 169-183. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1196174>
- KOTTKAMP, Robert (2010), "Introduction: Leadership preparation in education", *Educational Administration Quarterly*, vol. 47, núm. 1, pp. 3-17. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011000010378609>

- LIASIDOU, Anastasia y Antoniou Androniki (2015), "Head Teachers' Leadership for Social Justice and Inclusion", *School Leadership & Management*, vol. 35, núm. 4, pp. 347-364. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1010499>
- LIU, Shengan y Phillip Hallinger (2017), "Teacher Development in Rural China: How ineffective school leadership fails to make a difference", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 10, pp. 1-18.
- MARTÍNEZ, Juan Bautista y Antonio Bustos (2011), "Globalización, nuevas ruralidades y escuelas", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 2, pp. 3-12.
- MORALES-Romo, Noelia (2017), "The Spanish Rural School from the New Rural Paradigm. Evolution and challenges for the future", *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 8, núm. 2, pp. 412-438. DOI: <https://dx.doi.org/10.21501/22161201.2090>
- NÚÑEZ, Nemecio y Doris Díaz (2017), "Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 2, pp. 237-252.
- PLESSIS, Pierre (2017), "Challenges for Rural School Leaders in a Developing Context: A case study on leadership practices of effective rural principals", *Koers*, vol. 82, núm. 3, pp. 1-10.
- QUÍLEZ, Manuel (2011), *Cartografía de los CPRs. Un estudio cualitativo*, Tesis de Doctorado, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- QUÍLEZ, Manuel y Rosa Vázquez (2012), "Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, núm. 2, s/pp.
- RASO, Francisco (2012), *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de información y la comunicación (TICS): estudio evaluativo*, Tesis de Doctorado, Granada, Universidad de Granada.
- SAN PEDRO, María Belén e Inés López (2017), "El profesorado de ciencias sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos", *Aula Abierta*, vol. 45, núm. 1, pp. 33-40. DOI: <https://doi.org/10.17811/rife.45.2017.33-40>
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- STAKE, Robert (2005), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TEN Bruggencate, Gerdy, Hans Luyten, Jaap Scheerens y Peter Slegers (2012), "Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement. How can school leaders make a difference?", *Educational Administration Quarterly*, vol. 48, núm. 4, pp. 699-732. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X11436272>
- TONSMEIRE, Kelly, Kelly Blanc, Al Bertani, Lexie Domaradz y Carol Kane (2012), "The Rural Alaska Principal Preparation and Support Program: A comprehensive approach to strengthening school leadership in rural Alaska", *Advances in Educational Administration*, vol. 17, pp. 183-207.
- VÁZQUEZ, Rosa (2016), "Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 85, núm. 30.1, pp. 67-79.
- VIGO, Begoña y Juana Soriano (2015), "Family Involvement in Creative Teaching Practices for All in Small Rural Schools", *Ethnography and Education*, vol. 10, núm. 3, pp. 325-339. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044>
- WILDI, Helen, Sigríður Margrét Siguráardóttir y Robert Faulkner (2014), "Leading the Small Rural School in Iceland and Australia: Building leadership capacity", *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 42, núm. 4, pp. 104-118.
- ZHANG, Wei y Mark Brundrett (2010), "School Leaders' Perspectives on Leadership Learning: The case for informal and experiential learning", *Management in Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 154-158. DOI: <https://doi.org/10.1177/0892020610376792>

La realidad de la gamificación en educación primaria

Estudio multicaso de centros educativos españoles

JAVIER GIL-QUINTANA* | ELIZABETH PRIETO JURADO**

Se presenta un estudio cuya finalidad es descubrir la concepción que tienen profesores y alumnos sobre la gamificación y su relación con el desarrollo de procesos de aprendizaje. Se consideró una muestra intencional o de conveniencia de alumnos y profesores de cinco centros educativos de España, cuyos docentes incorporan experiencias de gamificación en sus aulas. Partiendo de un estudio multicaso basado en un método mixto se aplicaron cuestionarios y entrevistas estructuradas y semiestructuradas que permitieron recopilar datos cuantitativos y cualitativos, para después realizar el proceso de triangulación. Verificamos que los profesores y alumnos señalan múltiples ventajas de la gamificación, entre las que destaca el aumento de la participación y la interacción en el aula, la motivación hacia el aprendizaje y la diversión en las experiencias educativas. Con ello se involucran elementos didácticos, entre ellos, los contenidos y los estándares de aprendizaje asignados al correspondiente nivel curricular.

We present a study whose aim is to discover the concept teachers and students have of gamification and its relationship with the development of learning processes. An intentional or convenience sample of students and teachers at five education centers in Spain where teachers incorporate gamification experiments in their classrooms was considered. Working from a multi-case study based on a mixed method, questionnaires and structured and semi-structured interviews were applied, which allowed us to gather quantitative and qualitative data, to then conduct a process of triangulation. We ascertained that teachers and students cited multiple advantages of gamification, including increased participation and interaction in the classroom, motivation toward learning, and amusement in educational experiences. Such activities involve didactic elements, among them content and standards of learning assigned for the proper curricular level.

Palabras clave

Aprendizaje activo
Aprendizaje colaborativo
Comunicación educativa
Educación obligatoria
Gamificación
Aprendizaje digital

Keywords

Active learning
Collaborative learning
Educational communication
Mandatory education
Gamification
Digital learning

Enviado: 8 de noviembre de 2018 | Aceptado: 23 de octubre 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59173>

- * Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Doctor en Educación y Comunicación. Líneas de investigación: MOOC; transmedia; aprendizaje digital; gamificación. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con L. Camarero y S. Osuna-Acedo), "Adolescentes creativos. El despertar del aprendizaje y la narrativa transmedia en la sociedad del conocimiento", en S. Osuna-Acedo, J. Gil y C. Marta-Lazo (coords.), *Aprendizaje más allá de las aulas. Didácticas específicas en contextos no formales*, España, Tirant Humanidades, pp. 19-36; (2018, en coautoría con S. Osuna-Acedo y C. Cantillo-Valero), "La construcción de la identidad infantil en el mundo Disney", *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 73, pp. 1284-1307. CE: jgilquintana@edu.uned.es
- ** Doctoranda en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Líneas de investigación: aprendizaje digital y gamificación. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con J. Gil-Quintana), "Juego y gamificación: innovación educativa en una sociedad en continuo cambio", *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. 14, núm. 1, pp. 9-21. CE: eliprijur@hotmail.com

INTRODUCCIÓN¹

Bauman (2002) hablaba de la modernidad líquida, es decir, del estado permanente de cambio en el que vive la sociedad y de su impacto en la educación. Este contexto en que vivimos desconcierta a muchos sectores sociales, ya que se desestabilizan los diferentes ámbitos que se han considerado como sólidos a lo largo de los siglos. La escuela, generadora de la ciudadanía del futuro, se encuentra inmersa en este impacto social que se vive con incertidumbre, pero no deja de mirarse con la esperanza propia de una educación para la transformación, construcción y edificación de la arquitectura de la participación (O'Reilly, 2005), capaz de romper las estructuras que impiden el acceso al conocimiento (Osuna-Acedo y Gil-Quintana, 2017). Ante este reto, la respuesta de todos los agentes educativos, interactuantes e interactuados, implicados en el cambio, debe encaminarse a propiciar un desarrollo continuo de una ciudadanía tolerante; de personas que desean ser y deben ser protagonistas de su futuro y no meros esclavos del destino marcado por el poder establecido (Osuna-Acedo *et al.*, 2018). Las propuestas educativas que se basan en espacios líquidos requieren de un proceso previo de fusión de lo analógico y lo digital. Es imprescindible transformar nuestra conciencia pedagógica sólida en conciencia líquida de participación e integración; convertirnos en sujetos adaptables al cambio comunicativo y educativo, permeables y moldeables, como si de un escenario de juego se tratase (Gil-Quintana, 2015), donde superemos retos, apostemos por nuevas inquietudes y no tengamos miedo al “*game over*”, porque siempre se puede empezar de nuevo “la partida”.

Nuestro estudio se encuentra en este contexto de videojuegos, gamificación, comunicación y educación. Es ineludible reconocer que estos juegos se han convertido en uno de

los principales entretenimientos de gran parte de la población, sobre todo entre los padres del alumnado de educación primaria: personas de entre 35 y 44 años que juegan regularmente, según señalaba el estudio *Digital Market Outlook* de Statista en 2016. Desde su origen, los videojuegos han constituido una de las expresiones de creatividad humana más relevantes de la cultura contemporánea (Aranda *et al.*, 2009). Forman parte de la gran cantidad de estímulos que rodean a nuestros jóvenes. Entre ellos tiene especial protagonismo el acceso a todo tipo de tecnologías convergentes, caracterizadas por llevar a cabo un proceso de multitarea y participación constante que hace que la atención del individuo que los utiliza oscile de un lado a otro en el espacio de las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2016). Es difícil enfocar esta atención, que se proyecta como espontánea en los espacios de educación no formal, invadido por *youtubers* e *influencers*, cuando los estudiantes llegan a clase y se embarcan dentro de un sistema educativo como el nuestro, alejado en ocasiones de las estructuras participativas del *software* social.

Pero ¿por qué no retomar el juego de la infancia?, ¿podemos hacer que la enseñanza deje de poner todo su peso en lecciones rutinarias y exámenes estandarizados? La gamificación surge como una solución válida y probablemente aplicable en cualquier asignatura y para cualquier edad. Pero ¿qué es eso de la gamificación?, ¿ludificación?, ¿jugar juegos en el aula?, ¿qué tipo de juegos?, ¿de tablero?, ¿videojuegos?, ¿convertir el aula en un videojuego?

La gamificación toma como base la utilización de elementos del diseño de videojuegos en contextos educativos que no se caracterizan por ser específicamente de juego, con el fin de incentivar un proceso de aprendizaje divertido, atractivo y motivador (Deterding *et al.*,

1 Este estudio se enmarca dentro del Grupo de Investigación Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua (SMEMIU) (CG: 484) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España).

2011b). Este concepto se diferencia claramente del tradicional aprendizaje basado en juegos, que los utiliza como apoyo al aprendizaje, asimilación o evaluación de contenidos, pero se aleja del reto de incorporar dinámicas y mecanismos de los videojuegos. Por tanto, no es lo mismo jugar, introducir juegos en el aula, emplear un aprendizaje basado en juegos y gamificar. Los fundamentos de la gamificación son las dinámicas, la estructura implícita del juego; las mecánicas, es decir, los procesos que provocan el desarrollo del juego; y los componentes: las implementaciones específicas de las dinámicas, como avatares, insignias, puntos, etc. (Werbach y Hunter, 2012). Gil-Quintana y Cantillo-Valero (2018) dan un paso más en este sentido y entienden que la gamificación no puede desarrollarse en el aula sin cambiar la interacción y la participación en la construcción colectiva del conocimiento. Estos autores cuestionan la posición que está adquiriendo la incorporación de la gamificación en las aulas, porque se queda, en ocasiones, en la mera utilización de aplicaciones, juegos de mesa u otros recursos, sin verdaderamente transformar al alumnado en verdadero protagonista del proceso de aprendizaje.

La gamificación toma protagonismo en estas páginas e intenta que, al final de ellas, nos hayamos nutrido de una sencilla reflexión en torno a los datos reales obtenidos de colegios de educación primaria de diferentes puntos de España. Pretendemos, además, despertar la motivación y el compromiso (*engagement*) de estudiantes y docentes para implementar técnicas y metodologías innovadoras de gamificación en el proceso educativo, hasta alcanzar el objetivo primordial: provocar un verdadero aprendizaje significativo en el alumnado (Ausubel *et al.*, 1983; Basilotta y Herrada, 2013) y aumentar su participación y compromiso en la construcción colectiva del conocimiento (Muntean, 2011; Sampedro Requena *et al.*, 2017).

En este artículo hemos querido investigar qué entienden por gamificación los docentes

y cómo desarrollan prácticas pedagógicas impregnadas de este concepto. Nuestro estudio pretende ser una aportación más sobre el ámbito de la gamificación; analiza esta innovadora forma de aprender en el alumnado, presenta cómo funciona en las aulas aquello que, se dice, actúa sobre los comportamientos e interacciones del público estudiantil y fomenta el desarrollo de una buena convivencia ciudadana de trabajo y cooperación, dentro de la premisa “todos aprendemos de todos”. Se aborda también cómo esta estrategia ayuda en la adquisición de contenidos curriculares gracias a la vivencia de un aprendizaje significativo.

MÉTODO

Datos y descripción de la muestra

Esta investigación pretende estudiar el grado de aplicación de sistemas gamificados en el proceso de aprendizaje de educación primaria en España tomando como referente 182 alumnos y alumnas pertenecientes al Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Villalpando de Segovia (Castilla y León), el cual ha sido estudiado por otras investigaciones (Gil-Quintana, 2019); el Colegio Plurilingüe San José, de Ourense (Galicia); el CEIP Concepción Arenal, de Getafe (Madrid); el Colegio Bilingüe Valle del Miro de Valdemoro (Madrid); y el Colegio Séneca de Córdoba (Andalucía). Además de que la muestra cuenta con una mayoría de alumnado, se complementa con la implicación de cinco profesores de estos centros que, como observadores privilegiados, aplican la gamificación en el aula.

En este trabajo estaríamos ante una muestra no probabilística basada en los sujetos disponibles. Si bien es cierto que este tipo de muestreo puede resultar en datos sesgados, ésta puede ser la mejor selección para los objetivos de nuestra investigación. La muestra se centró en escoger, con gran dificultad, sólo aquellos sujetos que estaban inmersos en un

sistema de gamificación real; es por ello que nos enfrentamos a una muestra no probabilística basada en los sujetos disponibles y en la conveniencia, ya que no todos los docentes disponibles a ser investigados en estos centros estaban relacionados con la gamificación. Debemos señalar, como problemática de este proceso, las dificultades que tuvimos para encontrar este perfil de docente que desarrollase prácticas de gamificación en las aulas y, además, la imposibilidad, en determinadas ocasiones, para poder conciliar su disponibilidad con el estudio. También señalamos la dificultad para adaptar los cuestionarios al lenguaje infantil, al ser el concepto gamificación de difícil comprensión en su léxico cotidiano.

Objetivos e hipótesis del estudio

La necesidad de esclarecer unas metas de investigación, y de centrar y acotar nuestro trabajo, nos llevó a enfocar, desde una metodología mixta, el objetivo general: descubrir el grado de aplicación de sistemas gamificados en el aprendizaje en educación primaria. De éste derivan los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1: descubrir la concepción que tienen el alumnado y el profesorado sobre lo que es gamificación.

Objetivo 2: valorar el grado de motivación y compromiso, tanto del alumnado como del profesorado, hacia un aprendizaje significativo a través de la gamificación.

Estos objetivos requirieron la formulación de las hipótesis que enmarcan el estudio:

Hipótesis 1: el alumnado y el profesorado consideran que la incorporación de la gamificación es de vital importancia al ser una metodología clave en el aprendizaje significativo.

Hipótesis 2: las propuestas de gamificación en las aulas favorecen el desarrollo de un

aprendizaje motivador e interactivo que es vivenciado por alumnado y docentes.

Las preguntas que guiaron el análisis de los datos, y para las que quisimos obtener respuesta tras realizar la investigación, son las siguientes:

- ¿En qué medida se aplica la gamificación en los centros escolares de educación primaria?
- ¿El trabajo con propuestas gamificadas conduce a un aprendizaje significativo?
- ¿Están los agentes educativos motivados y comprometidos en el proceso de aprendizaje con este tipo de metodología?

Esta investigación se sustenta sobre una cantidad suficiente de fuentes rigurosas, verídicas y oficiales, que es la requerida para tener conocimiento de los datos que se recogerán a continuación. El uso de más de una herramienta de recogida de datos aporta mayor capacidad de verificación que se traduce, posteriormente, en un proceso denominado “triangulación” (Bell, 2009). Es debido a esto que se utilizó más de una técnica de recogida de información para otorgar mayor fiabilidad y validez a este estudio.

Técnicas e instrumentos de análisis

Durante el proceso de investigación mixta se aplicó una serie de técnicas e instrumentos entre los que se encuentra un cuestionario de preguntas estructuradas en Google Forms dirigido a estudiantes de educación primaria (tres aulas de sexto nivel, una de quinto nivel y una más de segundo nivel, de centros públicos y privados), que fue validado por profesorado especializado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid). Se estructuró con distintas preguntas basadas en la escala de Likert con respuestas dicotómicas y politónicas, adecuadas y claras, que concretan cada una de las respuestas de manera correcta y cerrada, con el fin de descubrir la opinión,

expectativas y criterios sobre las cuestiones investigadas. Las entrevistas semiestructuradas sirvieron para recabar la mayor información posible de cinco docentes de los centros indicados anteriormente que se atreven a adentrarse en el mundo de la gamificación; por su parte, se aplicaron entrevistas estructuradas a estudiantes de sexto nivel para conocer con más detalle las vivencias en esta metodología, la cual está adquiriendo cada vez mayor protagonismo en el aprendizaje (Aretio, 2016; Carpena *et al.*, 2012). Se trata, por tanto, de una muestra intencional o de conveniencia, ya que se eligió a partir de los requisitos necesarios para poder formar parte del estudio (París, 2017). Los datos recogidos por el método cualitativo fueron analizados a través de un proceso de categorización, partiendo de las narrativas aportadas en el estudio, por medio del programa informático *Atlas.ti*.

Fue necesario, además, garantizar la veracidad del estudio, así como la fiabilidad y validez de los resultados que se obtuvieron. Para ello se utilizaron técnicas como la triangulación de datos y fuentes, la confirmación del estudio con base en la opinión de expertos e investigadores de universidades como la UNED, y la comprobación y revisión por parte de los participantes, autores y otros colaboradores especialistas en el ámbito de la investigación. La credibilidad y validez de nuestro estudio fue demostrada, ya que los datos

obtenidos en el proceso son extrapolables a otros estudios de caso similares al nuestro. Los resultados que se concretan en las conclusiones del presente artículo pretenden ser una aportación más en el ámbito de investigación en educación y comunicación, y contribuir a investigaciones más amplias.

RESULTADOS

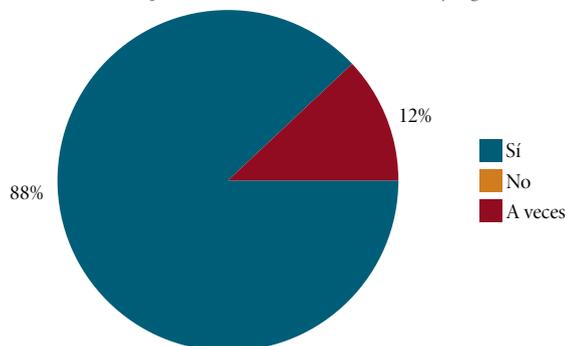
Análisis cuantitativo

Nos centraremos, en un principio, en los datos obtenidos mediante el cuestionario, que fue la herramienta cuantitativa elegida con el propósito de obtener toda la información posible relativa a la gamificación desde la perspectiva de los protagonistas de la acción educativa. Uno de los objetivos a conseguir en nuestro proyecto está relacionado con descubrir el grado de motivación del alumnado con respecto a sistemas gamificados en las aulas, es decir, con indagar en el interés que estas prácticas suscitan en los estudiantes; por ello, varias preguntas fueron encaminadas hacia esta dirección.

Como podemos ver en el Gráfico 1, a ninguno de los entrevistados le resulta indiferente el hecho de utilizar juegos en clase, ya que la mayoría (88 por ciento) generalmente se interesa en que el profesorado desarrolle dinámicas de juegos en sus aulas, y un porcentaje menos significativo lo considera atractivo sólo a veces (12 por ciento). Mediante la gamificación, los

Gráfico 1. Interés del alumnado por el uso de dinámicas de juegos

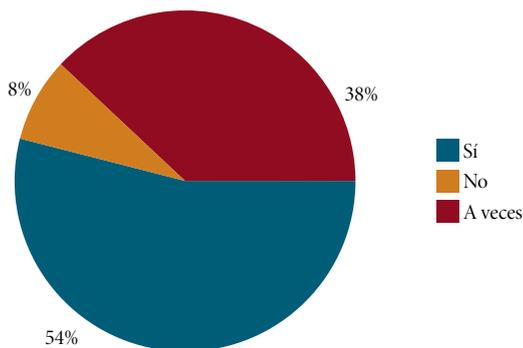
¿Te parece interesante cuando el profesorado utiliza dinámicas de juegos en el aula?



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Participación del alumnado ante simulaciones de juego

¿Participas más en el aula cuando se trata de simular un escenario de juego?



Fuente: elaboración propia.

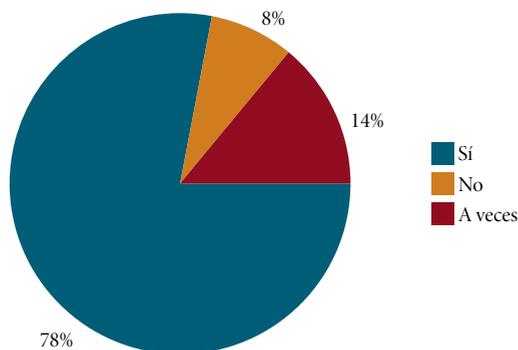
estudiantes pueden llegar a sentir un mayor interés por un tema, y gracias a este interés ser más autónomos en su aprendizaje, lo cual conduciría a un aumento de motivación por aprender (Foncubierta y Rodríguez, 2014). La participación del alumnado en las aulas es un asunto que se tiene en cuenta desde que se publicaron las grandes aportaciones de Jackson (1991) sobre las relaciones que se dan en la vida escolar; este autor sitúa la relación alumnado-profesorado como el verdadero centro de la dinámica en el aula; sostiene que el profesorado debe buscar la participación voluntaria del alumnado en el quehacer escolar y social. Por ello, otra de las preguntas que debe formularse con el propósito de descubrir el grado de motivación que suscita la introducción del juego en la clase es la que se presenta en el Gráfico 2.

Como puede verse, la correlación entre gamificación y participación es menos concisa, aunque podemos observar que más de la mitad del grupo encuestado se siente más incitado a participar si hay juego de por medio (54 por ciento); en otros este efecto se da sólo a veces (38 por ciento), y un porcentaje muy reducido considera que formar parte de un escenario de juego y una mayor participación en clase no van de la mano (8 por ciento).

Por su parte, el Gráfico 3 indica que la postura es tan positiva como las anteriores a favor del desarrollo de procesos de gamificación en las aulas: un 78 por ciento del grupo de los encuestados considera que cualquier asignatura es más llamativa si incorpora los elementos propios de un escenario de juego, frente a un sector muy pequeño que no lo ve así

Gráfico 3. Satisfacción del alumnado en asignaturas que dedican tiempo al juego

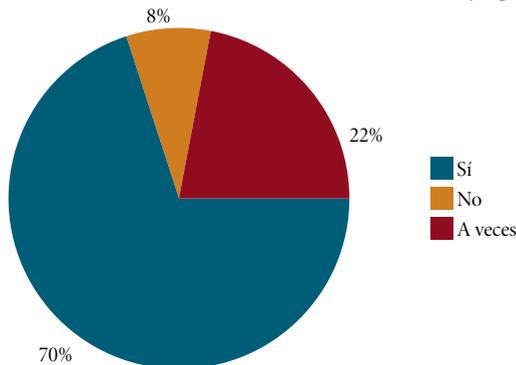
¿Te gusta más una asignatura por el hecho de que el profesorado dedique tiempo al juego?



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 4. Comprensión del alumnado en asignaturas que dedican tiempo al juego

¿Entiendes mejor un determinado tema cuando lo abordas mediante un juego?



Fuente: elaboración propia.

(8 por ciento); el alumnado restante lo considera afirmativo, pero sólo a veces (14 por ciento). Además del disfrute, es conveniente descubrir si se percibe que el nivel de conocimientos aumenta cuando el juego aborda los contenidos curriculares. El papel del juego en la motivación hacia el aprendizaje es fundamental, pero si precisamos este juego en el ámbito de la gamificación podemos observar qué pasa cuando se intenta dar un paso más, es decir, cuando se incorporan estrategias propias de un escenario de juego donde el alumnado colabora, asimila y se motiva hacia el aprendizaje, además de obtener un mayor compromiso.

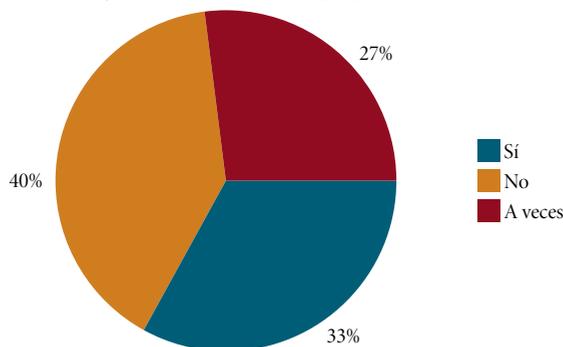
Según el Gráfico 4, cuando la gamificación se desarrolla en el aula como si se tratara de un escenario de videojuego, 70 por ciento de los encuestados dice entender mejor el

contenido trabajado en las distintas disciplinas, mientras que 22 por ciento se beneficia de ello para comprender mejor. En cambio, una cifra poco significativa (8 por ciento) manifiesta que la aplicación del juego no le sirve para adquirir un aprendizaje más significativo. Nuestros datos se relacionan con otros estudios (Romero Rodríguez *et al.*, 2017) que señalan que la gamificación se puede traducir en un aprendizaje sin que el aprendiz se percate de ello, es decir, se trata de un método de enseñanza “por contrabando”. En este sentido, se observa que 70 por ciento de la muestra manifestó una mayor comprensión de los contenidos curriculares.

En cuanto al tratamiento de la gran carga teórica y conceptual que las asignaturas aún contienen, según detalla el Gráfico 5, 27 por

Gráfico 5. Preferencias del alumnado por las prácticas lúdicas

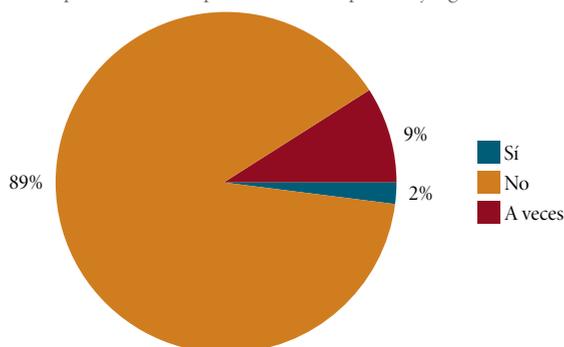
¿Prefieres que te expliquen la teoría y estudiar en casa antes que practicar sobre la misma en el aula?



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. Valoración positiva del juego en el aula

¿Piensas que es una pérdida de tiempo dedicar un espacio al juego en el aula?



Fuente: elaboración propia.

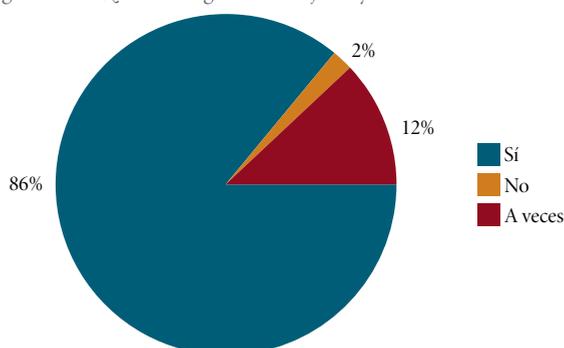
ciento prefiere atender la teoría y estudiar en casa; 33 por ciento prefiere esta opción unas veces y otras prefiere adentrarse en el contenido de manera lúdica; y 40 por ciento prefiere asimilar los contenidos a través de experiencias de gamificación en lugar de recibirlos a través de clases magistrales o de estudio desde un manual. Como en los casos anteriores, en el Gráfico 6 encontramos un alto porcentaje de alumnado que considera que el juego es útil e interesante y que no representa una pérdida de tiempo a nivel formativo. Observamos como un avance en el ámbito de la innovación educativa el hecho de que los estudiantes consideren que la gamificación es una herramienta valiosa para aprender. Aun así, algunos encuestados piensan que a veces sí puede ser una pérdida de tiempo (9 por ciento) mientras 2

por ciento contestó que definitivamente sí lo es. Esto puede deberse a que no se han esclarecido los objetivos a conseguir con la dinámica de juego a utilizar, o bien, a que los estudiantes no han comprendido qué se quiere alcanzar con la práctica gamificada que el profesorado ha elegido en ese determinado momento.

Las preguntas representadas en los gráficos anteriores esclarecen el compromiso que el juego induce en sus participantes, a través de la motivación que éstos crean en las prácticas educativas gamificadas. En el Gráfico 7, 86 por ciento opina que, al jugar, aumentan sus ganas de realizar una buena actividad y de mejorar, lo que queda claro en el siguiente gráfico como un mayor compromiso de cerca de 81 por ciento del alumnado; después están aquéllos a los que esto les ocurre sólo a veces (12 por ciento

Gráfico 7. Intención del alumnado por mejorar el aprendizaje en escenario de juego

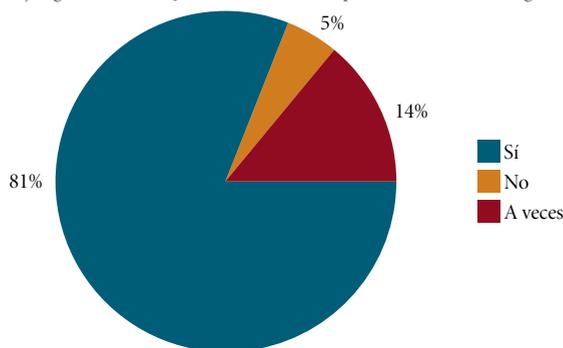
Cuando juegas en clase, ¿te entran ganas de mejorar y hacer las cosas bien?



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 8. Aumento del compromiso del alumnado ante escenarios de juego

Cuando se aplica el juego en el aula, ¿te sientes más comprometido con la asignatura?



Fuente: elaboración propia.

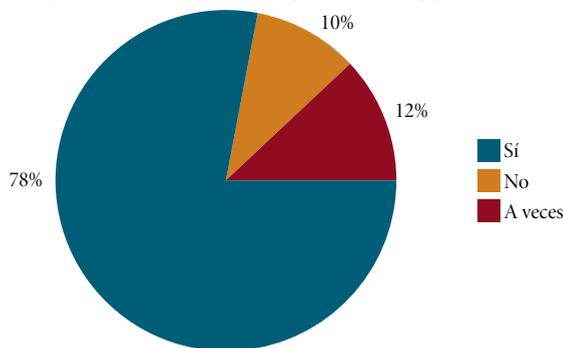
en el Gráfico 7 y 14 por ciento en el Gráfico 8). Finalmente, no son más de seis participantes los que consideran que el juego no tiene nada que ver con sus ganas de trabajar bien o con el aumento de su compromiso hacia el aprendizaje (2-5 por ciento). La motivación y el interés por participar en el escenario de juego son los cimientos sobre los que se asienta este compromiso del alumnado con una propuesta curricular en particular. Otros expertos en gamificación (Valderrama, 2015) también observaron cómo los videojuegos atraen a sus participantes a través de sus mecánicas, como las recompensas —que veremos a continuación— la retroalimentación y otros retos.

Al interpretar estos datos debemos dejar claro que observamos en el alumnado una falta de conocimiento no sólo sobre el concepto de gamificación, sino también sobre lo que

es un sistema de recompensas, ya que un estudiante respondió que no tenían un sistema de ese tipo, mientras el resto afirmó que sí lo tenían. No sabemos a qué puede deberse este hecho; quizás a la falta de conocimiento sobre lo que es un sistema de este tipo, a cierta falta de concentración por parte del alumno en el momento de responder a la pregunta, etc. De cualquier modo, comprobamos en el Gráfico 9 que el sistema de recompensas está presente (78 por ciento) en las sesiones en el aula, o suele estarlo (12 por ciento). Por otro lado, quisimos comprobar si, además de poseer un sistema de recompensas por la adquisición de logros, éste resultaba atractivo, motivante y significativo para los estudiantes. Al respecto, como se observa en el Gráfico 10, la mayoría considera que este tipo de sistemas siempre es útil (73 por ciento), una cuarta parte del grupo las

Gráfico 9. Uso de recompensas en el aula

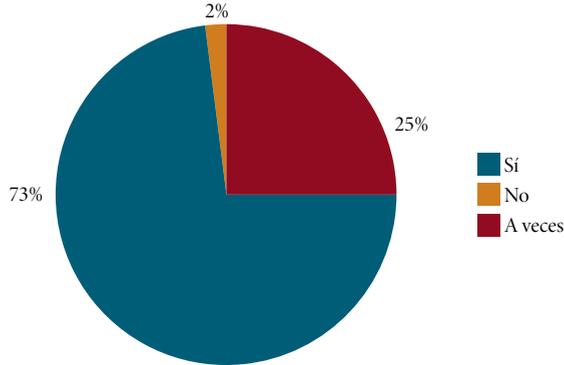
¿Tienes algún sistema de recompensa en el aula por el trabajo bien hecho y por buen comportamiento?



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 10. Valoración por el alumnado de la utilidad de las recompensas

¿Consideras que las recompensas y metas que se establecen en el aula son útiles y te motivan más?



Fuente: elaboración propia.

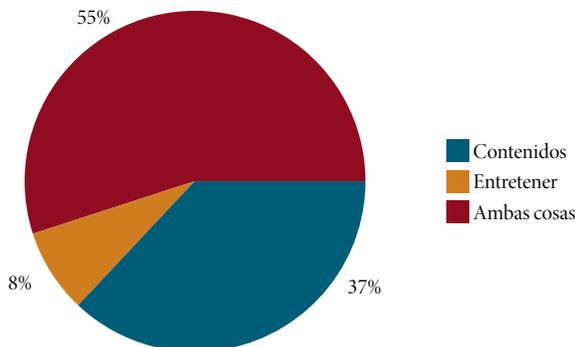
considera así sólo a veces y tres personas (2 por ciento) no les encuentran sentido. Ya conocemos que la gamificación comparte con los videojuegos el uso de mecánicas de juego para atraer y comprometer a los estudiantes; no obstante, la diferencia entre éstos reside en que los videojuegos están orientados a entretener, mientras que la gamificación es utilizada para comprometer y fidelizar (Deterding *et al.*, 2011a).

Con la pregunta ¿el juego que vivencias en el aula está relacionado con los contenidos o está dirigido a entretener?, se pretendía descubrir qué tipo de sistemas gamificados se crean en clase o, al menos, comprobar cómo lo traduce o comprende el alumnado en relación con la materia que estudia en cada momento. Aunque el sistema gamificado

no tiene por qué estar relacionado con una determinada asignatura, ya que puede estar presente de manera interdisciplinar, 37 por ciento del alumnado, como puede verse en el Gráfico 11, opina que los juegos propios de sus asignaturas están enfocados exclusivamente a aprender los contenidos, y que no tienen que ser entretenidos. El sector más reducido (8 por ciento) considera que los elementos de gamificación que se aplican en el aula sólo sirven para entretener, y deja entrever, según el criterio estudiantil, que no tienen ningún tipo de correspondencia con los contenidos de un tema de estudio o momento en cuestión. Aquí se pueden observar distintas posiciones: un poco más de la mitad de los entrevistados asegura que la gamificación que viven en clase tiene partes relacionadas con los contenidos y

Gráfico 11. Valoración por el alumnado de la relación juegos-contenidos

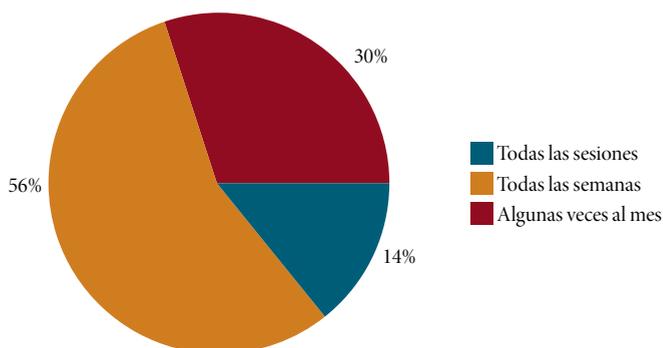
¿El juego que vivencias en el aula está relacionado con los contenidos o es dirigido a entretener?



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 12. Calificación por parte del alumnado del grado de asiduidad del uso juegos

¿Cada cuánto juegas en el aula o utilizas algún elemento que relaciones con el juego?



Fuente: elaboración propia.

el resto opina que entretienen o sirven para entretener. Se evidencia que no en todas las sesiones está presente el juego y que, como indica el Gráfico 12, sólo 14 por ciento eligió esta opción; sin embargo, más de 50 por ciento de la muestra afirma que se manejan elementos propios del juego todas las semanas y 30 por ciento señala que algunas veces al mes.

Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo recurrimos a una serie de categorías con el fin de organizar los datos obtenidos.

Familia: ámbito de gamificación

Categoría 1: concepto. El aspecto primordial, y uno de los objetivos de la investigación, era descubrir la concepción que el alumnado (adaptado a su léxico infantil) y el profesorado tienen sobre gamificación. Al respecto se observó que existen ciertas controversias para consensuar dicho concepto y que no está suficientemente claro entre los equipos docentes, los cuales tienen diferentes nociones sobre el tema: la mitad de los participantes en la muestra se refiere a la gamificación como aprendizaje basado en juegos, mientras que la otra mitad distingue perfectamente entre este aprendizaje y la gamificación. Encontramos que, aunque puedan expresar una definición

establecida correctamente para el concepto de gamificación, en la práctica con frecuencia desarrollan un aprendizaje basado en el juego. Estas controversias a la hora de entender lo que significa la gamificación han llevado a diversos investigadores (Deterding *et al.*, 2011a) a acuñar diferentes términos como *playfull design* o *serious games*, entre otros, para esta práctica. Para Rodríguez y Santiago (2015), gamificación es: crear un juego, un *serious game* o juego dirigido a lograr un propósito de aprendizaje concreto en lugar de buscar la diversión; es una teoría de juegos que trata de estudiar la estrategia que hay detrás de la toma de decisiones; consiste en crear un sistema de recompensas o programas de fidelización o el planteamiento PBL (*points, badges, leader boards*) entendido como la concesión de puntos, insignias y *ranking*, etc.

Categoría 2: ventajas. Los distintos agentes implicados en la investigación expresaron muchos aspectos positivos o ventajas de la incorporación de la gamificación. Es conveniente exponer, al menos brevemente, a qué factores de la gamificación se han vinculado y que se presentan en aspectos como: contenido más llamativo; mayor implicación del alumnado (por relacionarse con aspectos del entorno cercano); aprendizaje subconsciente: mayor aprendizaje y más rápido; el interés se

mantiene a largo plazo; implicación del alumnado independientemente de sus características psicopedagógicas; refuerzo positivo para el alumnado con dificultades; explotación de la relación que tienen con las TRIC fuera del colegio; trabajo colaborativo, individualizado y enriquecido con la colaboración de sus semejantes; utilidad a la hora de respetar las normas y el funcionamiento del aula en edades tempranas (primeros niveles de educación primaria); y aumento del nivel de concentración. Todo ello coincide con lo recogido en otros estudios (Posada Prieto, 2017).

Categoría 3: inconvenientes. En contraposición con las ventajas que los profesores de la muestra señalaron, también se expresaron inconvenientes, según su propia experiencia, referidos a aspectos como el alboroto o distracción que este tipo de metodología puede provocar en las aulas a consecuencia de la introducción de componentes lúdicos. Esta reacción suele ser habitual cuando se intenta cambiar el estilo de enseñanza tradicional (Gil-Quintana y Cantillo-Valero, 2018) por otro que favorezca la apertura de canales comunicativos abiertos, donde el alumnado pueda expresarse libremente, abrirse al descubrimiento de los contenidos y crear sus propias conclusiones al interactuar con sus semejantes. La competencia es otro aspecto que puede suscitar el hecho de otorgar premios y recompensas, y es algo que hay que pensar muy bien cómo se va a usar. En este sentido, debemos ser precavidos, porque este sistema puede convertirse en un planteamiento conductista que se aleje de las premisas que sostienen que el alumnado debe ser constructor de su propio aprendizaje. Se hace referencia también a la planificación y organización temporal que requieren los sistemas gamificados, partiendo de las dificultades que entraña en la actualidad el trabajo docente y el descontento del profesorado debido al escaso reconocimiento social. Este tipo de metodología no está hecha para todo el mundo, según comentan, sino sólo

para quienes les gusta actuar “en modo juego” constantemente. Por otra parte, apoyados en otros estudios (Posada Prieto, 2017), se perciben inconvenientes como el elevado costo que puede resultar si se incorporan dispositivos electrónicos, la distracción o pérdida de tiempo y la posible conducción a una formación en valores inadecuada. También está la dificultad de encontrar un equilibrio entre lo lúdico, lo formativo y la motivación efímera.

Familia: Gamificación y motivación

Otro de los objetivos establecidos en esta investigación está relacionado con el grado de motivación, tanto del profesorado como del alumnado, para aprender significativamente a través de la gamificación.

Categoría 4: Motivación alumnado. La información que los entrevistados proporcionaron a partir de su observación y experiencia fue muy variada. Mencionaron peculiaridades como que la motivación por aprender se incrementó en el alumnado con cierta dificultad, ya que la gamificación tiene un enfoque interactivo. El grupo llega a olvidar las recompensas y premios individuales para conseguir reconocimientos grupales; los estudiantes no conciben como tareas las actividades que se les encomiendan, sino que, incluso desde sus hogares, manifiestan satisfacción e interés por tener que completar ciertos trabajos. Los participantes recalcaron los ánimos que las “vidas” o puntos les dan para continuar en la actividad, y más conformes aún se sienten si, además esto, los beneficia a nivel académico. Manifiestan que les gustaría estar todo el día con el docente que gamifica y que lo escuchan en todo momento, etc. Todo esto deja entrever el grado de motivación que se desarrolla en los alumnos gracias a las prácticas gamificadas puestas en marcha por profesores que participaron en esta investigación y que expresan su opinión desde su posición como observadores privilegiados. Algunos profesores

puntualizaron que, para los estudiantes de hoy en día, la enseñanza tradicional se traduce en una “motivación cero”, y subrayan las ganas de aprender que esta metodología les aporta, al dotar al aprendizaje de un carácter más atractivo (Simoes *et al.*, 2013).

Para finalizar lo referente a esta categoría debemos indicar que los alumnos y docentes encuestados afirmaron que a través de este tipo de prácticas se incentiva el ánimo de superación (Gaitán, 2013) y se desarrolla un mayor compromiso, dato que pudimos corroborar en las respuestas a ciertas preguntas del cuestionario dirigidas al compromiso y la responsabilidad. La concesión de recompensas es la estrategia de gamificación más común y gran cantidad de expertos reconocen su capacidad para motivar a la realización de una actividad de clase con interés, dedicación y esfuerzo (Santamaría, 2012; Young, 2012). No obstante, dos docentes consideran que es algo que habría que pensar con cuidado porque puede incentivar un tipo de competencia indeseable y conducir a que el estudiante se enfoque exclusivamente en la recompensa. Otras estrategias metodológicas de gamificación relacionadas con este aspecto son las competiciones y la infantilización de las tareas y contenidos con rasgos cómicos o imaginarios, por ejemplo (Kapp, 2012).

Categoría 5: motivación del profesorado. Como ya hemos sugerido previamente, no sólo estaba en nuestro objetivo descubrir el grado de motivación del alumnado, sino también la del profesorado. Todos los entrevistados coincidieron en el interés que la gamificación despierta en ellos, y en lo “maravilloso” y “fabuloso” que ha sido descubrirlo y llevarlo a la práctica (Valderrama, 2015). Los resultados obtenidos tras los primeros pasos son los que otorgan mayor nivel de motivación en el profesorado, cuando descubren que realmente funciona y no se trata de una cuestión de moda o de un “capricho” de innovación educativa actual. También dijeron, con respecto a sus

compañeros, que tras verlos gamificar en el aula, muchos sintieron curiosidad por conocer esta nueva estrategia metodológica. Resaltan que, a veces, los miembros del equipo docente se sienten obligados a gamificar porque los demás lo hacen, pero no están totalmente a gusto con la dinámica o se sienten presionados a trabajar así. En concreto un docente opinó que “la gamificación no está hecha para todo el mundo” y que “la gamificación está hecha para profesores `jugones””, de manera que presentó así una perspectiva diferente respecto del objeto de estudio. En esta línea de pensamiento, los docentes afirmaron la importancia de ser agentes auto-motivadores que realizan actividades en las que se activen motivaciones cognitivas (García Retamero-Rendondo, 2010), ya que un profesorado motivado será un profesorado innovador en la práctica educativa; pero debemos ser también agentes que unan y no separen; ofrecer nuestro apoyo y animar al resto a unirse a la innovación. Este ideario docente puede estar relacionado, desde el punto de vista de los docentes, con la formación como afán de superación, el reconocimiento de nuestra labor al compartir lo que hacemos, la participación en proyectos, el uso de dispositivos electrónicos, la aportación de nuestro trabajo y reconocimiento por parte de la comunidad educativa, etc. Debemos superar aquellas dificultades que se interponen en nuestro camino y que pueden mermar la motivación del docente como, por ejemplo, las dificultades técnicas, administrativas y económicas, el miedo al cambio, etc. Así se manifestará más claramente el hecho de que el profesorado olvida los canales comunicativos unidireccionales y verticales y se deja llevar por los planteamientos de una comunicación bidireccional y horizontal, de una pedagogía interactiva y participativa.

DISCUSIÓN

El alumnado y los docentes consideran que la incorporación de la gamificación es de vital

importancia por ser una metodología clave en el aprendizaje. Se verificaron las ventajas que esta metodología proporciona en las aulas, así como uno que otro inconveniente relacionado con la capacidad de organización y control que el docente requiere desarrollar a la hora de aplicar sus sistemas gamificados, tal como el “ruido” que puede ocasionar. Creemos, sin embargo, que este inconveniente puede ser de fácil solución.

Las nuevas generaciones se caracterizan por emplear tiempos cortos de atención. Los estudiantes, en general, no están dispuestos a escuchar a un docente durante una hora, debido a la falta de estímulos que, en cambio, sí obtienen en espacios no formales, como las redes sociales. Una de las ventajas que apoya esta hipótesis, desde la perspectiva de los docentes, es la atención que consiguen obtener de su alumnado con las experiencias gamificadas que despliegan en clase, el fomento de la motivación y su despertar al aprendizaje a través de sus sentimientos. Debemos tener presente que la curiosidad, lo presentado como alternativo o diferente, enciende la emoción y abre las puertas a la atención en el proceso de aprendizaje (Mora, 2013).

Los resultados obtenidos tras la aplicación de prácticas gamificadas en las aulas son significativos y satisfactorios, dado que se consigue lo que se desea desde un primer momento. Los docentes se percatan de que el aprendizaje llega a ser un proceso menos consciente, y por tanto más productivo, ya que la sensación que experimentan los discentes es la de jugar, y no la de estudiar; el alumnado entiende mejor la materia cuando ésta se encuentra interrelacionada con la gamificación. Este aprendizaje viene de la mano de un proceso educocomunicativo que se crea mediante esta metodología, en el que los estudiantes manejan el lenguaje no ya con otro contenido, sino con otro estilo (Freire, 1993; Kaplún, 1998). El potencial de esta comunicación que se despliega otorga gran parte de la estimación que se tiene hacia esta práctica innovadora.

Las propuestas de gamificación favorecen el desarrollo de un aprendizaje motivador, experimentado tanto por docentes como discentes; los primeros observan en los segundos que el interés y la motivación aumentan cuando el componente lúdico está mezclado en el aula. Los docentes, por un lado, al ver resultados en los alumnos, y éstos al salir un poco de la rutina didáctica, al entrar en su mundo y conectar más con aquello que les proporciona diversión. El alumnado considera de gran interés la inclusión del juego en la clase, y con ello le resulta más atractivo el aprendizaje.

La gamificación incrementa las ganas de progresar y comprometerse. Hablando del profesorado, resulta trascendental el simple hecho de que los docentes lleven tiempo gamificando y continúen haciéndolo, es decir, se mantengan en su compromiso transformador; no tendrían por qué hacerlo y lo hacen, aun cuando ello suponga salir de su zona de confort, tan sólo por los resultados académicos y motivacionales que obtienen en sus estudiantes, lo que a su vez se traduce en una mayor motivación en ellos mismos. Estos resultados están en la misma línea de otros trabajos (Hamari *et al.*, 2014; Zhijiang Dong *et al.*, 2013), en los que se extraen algunas ventajas de la gamificación, como el aumento de la participación y la interacción del alumnado, la construcción de redes de apoyo mediante las que se propicia el trabajo colaborativo, el refuerzo de la motivación mediante las experiencias y la diversión para realizar actividades y lograr objetivos, así como el vincular herramientas digitales a la gamificación para lograr un acercamiento con el espacio inmediato.

CONCLUSIÓN

Tras el trabajo de investigación realizado podemos concluir, de forma general, que hemos podido descubrir en qué grado se aplican los sistemas gamificados en el proceso de aprendizaje de educación primaria de la muestra seleccionada. Resulta interesante comprobar

que la gamificación sigue siendo todavía un campo muy novedoso, pues nuestros docentes apenas se están iniciando en esto o están comenzando a discernir qué implica la gamificación frente a otro tipo de metodologías relacionadas con el juego. Algunos todavía lo confunden debido a la insuficiente visibilidad que tiene este tema en los planes de formación del profesorado.

La gamificación sigue siendo un reto para las personas que apostamos por una pedagogía interactiva y participativa, un modelo comunicativo bidireccional y horizontal, propio de la educomunicación (Freire, 2008). Comprobamos que persiste la tendencia a la enseñanza tradicional, y no al aprendizaje basado en un planteamiento claro de innovación educativa, donde el alumnado sea el verdadero protagonista.

Resulta interesante recalcar que en el informe Horizon se estudian las disposiciones claves y retos futuros en educación (Johnson *et al.*, 2016), y como tendencias a corto plazo se señala el rediseño de los espacios de aprendizaje que incluyan actividades cada vez más prácticas y de mayor inmersión, así como repensar el hecho de que las escuelas deben

trabajar al ritmo de las demandas de la fuerza laboral del siglo XXI, para proveer al alumnado con las habilidades que requerirá en el futuro. Aunque las estrategias propias de los videojuegos, base de la gamificación, proveen un entorno de aprendizaje rico y complejo, es necesario modificar las estrategias educativas para poder integrarlas de una forma coherente y adecuada (Gros, 2004).

Para finalizar, queremos indicar que este artículo pretende contribuir al análisis y reflexión sobre el papel de la gamificación en las aulas, además de que se complemente con investigaciones más amplias que pueden precisar de forma aún más científica sus beneficios para el alumnado y la innovación educativa. Debemos seguir apostando, por tanto, por romper con las estructuras cerradas, unidireccionales y jerárquicas, y abrir paso a un nuevo modelo comunicativo y pedagógico, donde la construcción colectiva del conocimiento sea una realidad en nuestra sociedad. Al pensar en todos, trabajar por todos y luchar por un mundo para todos, conseguiremos que la justicia, la igualdad y el respeto sean conceptos etiquetados en la imagen de la sociedad futura.

REFERENCIAS

- ARANDA, Daniel, Jordi Sánchez Navarro y Carlos Taberner (2009), *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*, Barcelona, Editorial UOC, en: https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57740/uso_herramientas_digitales.pdf/e7f5ac28-21e2-45ed-924d-680df9de3fb0 (consulta: 16 de mayo de 2018).
- AUSUBEL, David Paul, Joseph Novak y Helen Hanesian (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BASILOTTA Gómez-Pablos, Verónica y Gabriel Herrada Valverde (2013), "Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo", *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 44, en: <https://bit.ly/2w8pp3V> (consulta: 26 de mayo de 2018).
- BAUMAN, Zygmunt (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BELL, Judith (2009), *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- CARPENA, Nicolás, Mariano Cataldi y Gonzalo Muñiz (2012), "En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas", *Novos sistemas de produção*, pp. 633-635, en: <https://bit.ly/2FEQFX5> (consulta: 26 de mayo de 2018).
- DETERDING, Sebastian, Dan Dixon, Rilla Khaled y Lennart E. Nacke (2011a), "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining gamification", en MindTrek, *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning future media environments*,

- US/Canadá, Association for Computing Machinery, Digital Library, pp. 9-15.
- DETERDING, Sebastian, Dan Dixon, Rilla Khaled y Lennart E. Nacke (2011b), "Gamification: Toward definition", *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*, Vancouver, Canadá, pp. 1-4, en: <https://bit.ly/2w4qGc4> (consulta: 15 de mayo de 2018).
- FONCUBIERTA, José Manuel y Chema Rodríguez (2014), *Didáctica de la gamificación en la clase de español*, Madrid, Editorial Edinumen, en: <https://bit.ly/1XfTVPK> (consulta: 13 de mayo de 2018).
- FREIRE, Paulo (1993), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2008), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GAITÁN, Virginia (2013), "Gamificación: el aprendizaje divertido", *E-ducativa* [blog], en: <https://bit.ly/2fSjg4q> (consulta: 26 de mayo de 2018).
- GARCÍA Aretio, Lorenzo (2016), "El juego y otros principios pedagógicos. Su pervivencia en la educación a distancia y virtual", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 19, núm. 2, pp. 9-23, en: <https://bit.ly/2e4B7mN> (consulta: 13 de mayo de 2018).
- GARCÍA Retamero-Redondo, Javier (2010), "De profesor tradicional a profesor innovador", *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, núm. 11, noviembre, en: <https://bit.ly/2lJAAdB> (consulta: 16 de mayo de 2018).
- GIL-Quintana, Javier (2015), "Narrativa digital e infancia: es la hora de la generación CC", *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 7, núm. 1, pp. 79-90, en: <https://bit.ly/2Ni6do0> (consulta: 6 de mayo de 2018).
- GIL-Quintana, Javier (2019), "Interconectados apostando por la construcción colectiva del conocimiento. Aprendizaje móvil en la educación infantil y primaria", *Revista de Medios y Educación*, núm. 54, pp. 1-15, en: <https://bit.ly/2Kw3qqV> (consulta: 19 de abril de 2018).
- GIL-Quintana, Javier y Carmen Cantillo-Valero (2018), "Las relaciones interactivas en el coaching educativo, base imprescindible para la gamificación", en Rafael Marfil-Carmona, Sara Osuna-Acedo y Patricia González-Aldea (coords.), *Innovación y esfuerzo investigador en la educación mediática contemporánea*, Granada, Egregius.
- GROS, Begoña (ed.) (2004), *Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- HAMARI, Juho, Jonna Koivisto, Harri Sarsa (2014), "Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification", *International Conference on System Science*, pp. 3025-3034, en: <https://bit.ly/2i7FFah> (consulta: 26 de abril de 2018).
- JACKSON, Philip W. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- JOHNSON, Larry, Samantha Adams, Malcolm Cummins, Victoria Estrada, Alex Freeman y Holly Ludgate (2016), *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*, Austin, The New Media Consortium, en: <https://bit.ly/1n3Xvq7> (consulta: 15 de enero de 2018).
- KAPLÚN, Mario (1998), *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- KAPP, Karl M. (2012), *The Gamification of Learning and Instruction: Case-based methods and strategies for training and education*, Nueva York, Pfeiffer: An Imprint of John Wiley & Sons.
- MARTA-Lazo, Carmen y José Antonio Gabelas-Barroso (2016), *Comunicación digital. Un modelo basado en el factor relacional*, Barcelona, Editorial UOC.
- MORA, Francisco (2013), *Neuroeducación. Lo que nos enseña el cerebro*, Madrid, Alianza Editorial.
- MUNTEAN, Cristina Ioana (2011), "Raising Engagement in e-learning through Gamification", *The 6th International Conference on Virtual Learning*, University of Bucharest/"Babes-Bolyai" University of Cluj/Napoca, pp. 323-329, en: <https://bit.ly/2To8XpP> (consulta: 23 de abril de 2018).
- O'REILLY, Tim (2005, 30 de septiembre), "What Is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software", *O'Reilly Network*, en: <https://oreil.ly/2jOvae7> (consulta: 23 de abril de 2018).
- OSUNA-Acedo, Sara y Javier Gil-Quintana (2017), "El proyecto europeo ECO. Rompiendo barreras en el acceso al conocimiento", *Revista Educación XXI*, vol. 20, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxxi.19037>
- OSUNA-Acedo, Sara, Javier Gil-Quintana y Carmen Cantillo-Valero (2018), "La construcción de la identidad infantil en el Mundo Disney", *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 73, fascículo 11, pp. 1284-1306, en: <https://bit.ly/39tbpkE> (consulta: 26 de abril de 2018).
- PARÍS Paricio, Jessica (2017), "Selección de muestras", en Oriol Amat y Alfredo Rocafort (coords.), *Cómo investigar: trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación*, Barcelona, Profit Editorial, pp. 163-174.
- POSADA Prieto, Fernando (2017), "Gamifica tu aula. Experiencia de gamificación TIC para el aula", *V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*, Las Palmas, 7-9 de junio de 2017, en: <https://bit.ly/2rf7dAU> (consulta: 23 de abril de 2018).
- RODRÍGUEZ, Fernando y Raúl Santiago (2015), *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Innovación educativa*, Madrid, Digital-Text, Grupo Océano, en: <https://bit.ly/2js8uQG> (consulta: 8 de enero de 2018).

- ROMERO Rodríguez, Luis Miguel, Ángel Torres Toukoumidis e Ignacio Aguaded (2017), “Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas”, *Educar*, vol. 53, núm. 1, en: <https://bit.ly/2rhmp5X> (consulta: 12 de abril de 2018).
- SAMPEDRO Requena, Begoña Esther, Juan Manuel Muñoz González y Esther Vega Gea (2017), “El videojuego digital como mediador del aprendizaje en la etapa de educación infantil”, *Educar*, vol. 53, núm. 1, pp. 89-107, en: <https://bit.ly/2HtK0Ep> (consulta: 28 de abril de 2018).
- SANTAMARÍA, Fernando (2012), “Algunos apuntes sobre insignias o *badges* en educación. Reflexiones sobre aprendizaje emergente, ecologías y espacios del aprendizaje, análisis del aprendizaje y análisis de redes sociales” [blog de Fernando Santamaría], en: <https://bit.ly/2jovLCY> (consulta: 25 de abril de 2018).
- SIMÕES, Jorge, Rebeca Díaz Redondo y Ana Fernández Vilás (2013), “A Social Gamification Framework for a K-6 Learning Platform”, *Computers in Human Behavior*, vol. 29, núm. 2, pp. 345-353, en: <https://bit.ly/2FFIU1N> (consulta: 26 de abril de 2018).
- VALDERRAMA, Beatriz (2015), “Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar”, *Capital Humano: Revista para la Integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, vol. 28, núm. 295, pp. 72-78, en: <https://bit.ly/2HPJM7e> (consulta: 15 de abril de 2018).
- WERBACH, Kevin y Dan Hunter (2012), *For the Win: How game thin-king can revolutionize your business*, Philadelphia, Wharton Digital Press.
- YOUNG, Jeffrey R. (2012, 8 de enero), “‘Badges’ Earned Online Pose Challenge to Traditional College Diplomas”, *The Chronicle of Higher Education*, en: <https://bit.ly/2IkKXNT> (consulta: 24 de abril de 2018).
- ZHIJIANG Dong, Cen Li, Roland Untch y Michael Chasteen (2013), “Engaging Computer Science Students through Gamification in an Online Social Network Based Collaborative Learning Environment”, *International Journal of Information and Education Technology*, vol. 3, núm.1, pp. 72-77, en: <https://bit.ly/2HLJumb> (consulta: 3 de mayo de 2018).

Alineación de los planes de área colombianos con los estándares básicos de competencias en matemáticas

SILVIA SOLANO* | PEDRO GÓMEZ** | MARÍA JOSÉ GONZÁLEZ***
IGNACIO GONZÁLEZ-RUIZ****

En este artículo estudiamos en qué medida los planes de área de matemáticas de la educación media colombiana se alinean con los estándares básicos de competencia en matemáticas (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Se describe qué significado daremos al término alineación de un plan de área con los estándares y se explica cómo se aplica esta idea a cada plan de área. Bajo un planteamiento cuantitativo, se calculó la alineación de 206 planes de área, estratificados por área geográfica, tipo de institución y modalidad académica. Mediante técnicas de estimación y contraste de hipótesis se establece la alineación de los planes de área colombianos con los estándares. Encontramos que esta alineación es reducida con una dispersión importante, y que no hay diferencias significativas en la alineación de los planes de área de los diferentes tipos de colegios.

In this article, we study to what extent area plans for mathematics in Colombian secondary education are aligned with basic standards of competency in mathematics (Government of Colombia-Ministry of National Education, 2006). We describe what meaning we will assign to the term alignment of an area plan with standards and explain how that idea applies to each area plan. Adopting a quantitative approach, we calculated the alignment of 206 area plans, stratified by geographic area, type of institution, and academic mode. Using techniques of estimation and contrasting hypotheses, we established the alignment of Colombian area plans with standards, and found that such alignment is reduced with a significant dispersion, and that there are no significant differences in the alignment of area plans among different types of schools.

Palabras clave

Educación media
Enseñanza de las matemáticas
Currículo
Planes de estudios
Política gubernamental

Keywords

Secondary education
Mathematics teaching
Curriculum
Plans of study
Government policy

Enviado: 31 de mayo de 2019 | Aceptado: 11 de octubre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2020.168.59446>

* Doctoranda del programa de Posgrado en Educación en la Universidad de los Andes (UNIANDÉS) (Colombia). Magister en Educación Matemática. Línea de investigación: currículo. CE: sp.solano10@uniandes.edu.co

** Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes (UNIANDÉS) (Colombia). Director de “una empresa docente”. Doctor en Matemáticas (especialidad Didáctica de la Matemática). Líneas de investigación: formación de profesores; lineamientos curriculares; planificación institucional; comunidad y recursos. CE: argeifontes@gmail.com

*** Profesora titular de la Universidad de Cantabria (UNICAN) (España). Doctora en Matemáticas. CE: mariaj.gonzalez@unican.es

**** Doctorando del programa en Ciencia y Tecnología en la Universidad de Cantabria (UNICAN) (España). Máster en Didáctica de las Matemáticas. CE: ignacio.gonzalezruiz@unican.es

INTRODUCCIÓN

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido que las instituciones educativas tienen autonomía para formular su planificación curricular institucional y ha propuesto un conjunto de expectativas de aprendizaje que se publicaron en el documento *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas* (2006). En adelante nos referiremos a ellas como “los estándares”. Se entiende que este documento debe servir de guía en el proceso de la planificación escolar que cada institución educativa lleva a cabo. Esta planificación se expresa en el denominado plan de área. En este contexto de autonomía curricular, no se dispone de ningún instrumento o procedimiento que valore en qué medida la planificación que cada institución lleva a cabo se orienta al logro de los estándares pretendidos. Por ser éste un factor importante en el proceso de logro de los estándares, es relevante conocer si los planes de área que elaboran los docentes de las instituciones educativas están alineados con el documento de los estándares establecido por el MEN.

Este tipo de fenómenos fue estudiado particularmente en los Estados Unidos en los años noventa. Porter y Smithson (2001) y Webb (1997; 1999) fueron los pioneros en estudiar la relación entre la evaluación, el contenido y los procesos cognitivos expresados en los estándares estatales. También se encuentran estudios de la alineación entre los libros de texto con el currículo (Polikoff *et al.*, 2015; Polikoff, 2015), con el propósito de determinar la coherencia que existe entre los materiales curriculares y los estándares. En Honduras, se ha estudiado la alineación o coherencia, a nivel de demanda cognitiva, entre los estándares académicos y las tareas o actividades que se proponen en los libros de texto de matemáticas en la educación secundaria (Ramos y Casas, 2016). En Colombia, se realizó un análisis de la alineación entre una evaluación estandarizada de matemáticas

y unos estándares académicos (López, 2013) con el modelo de Webb (1997); los resultados sugieren que el grado de alineación entre las evaluaciones estandarizadas y los estándares académicos no es el más adecuado.

En el entorno de autonomía curricular colombiano, nuestro interés ha sido estudiar la alineación entre la planificación institucional y los estándares, al tomar como referente los contenidos matemáticos recogidos en las mallas curriculares de los planes de área para determinar y analizar en qué medida estos contenidos se corresponden con los contenidos establecidos en los estándares. Éste es el objetivo del presente trabajo. Para lograrlo, concretamos la noción de alineación de un plan de área con los estándares, diseñamos procedimientos e instrumentos de codificación de la información contenida en los planes de área para valorar esa alineación, y llevamos a cabo un estudio estadístico en el que analizamos la alineación de una muestra de 206 planes de área en tres temas matemáticos de grado undécimo: secciones cónicas, derivada y estadística descriptiva. Los resultados permiten describir las características de los planes de área colombianos desde el punto de vista de su alineación con los estándares. Los resultados distinguen según el carácter público o privado de las instituciones educativas, según su orientación académica o técnica, y según su ubicación rural o urbana.

Comenzamos con la presentación de los antecedentes y el marco de referencia que fundamentan el estudio; seguidamente, presentamos la metodología de este estudio, y finalizamos con los resultados obtenidos y la discusión.

ANTECEDENTES Y MARCO DE REFERENCIA

La investigación sobre la alineación con los estándares se inició en los años noventa en Estados Unidos. Andrew Porter y Norman Webb fueron los pioneros en estudiar la

relación entre la evaluación, el currículo y los procesos cognitivos expresados en los estándares estatales. En particular, Webb estableció la alineación como

...el grado en que las expectativas de aprendizaje y las evaluaciones están de acuerdo y sirven conjuntamente entre sí para guiar el sistema educativo hacia el aprendizaje de los estudiantes y lo que se espera que deben saber y saber hacer (Webb, 1997: 12).

Este autor planteó 12 criterios para estudiar la alineación, agrupados en cinco categorías: a) enfoque de los contenidos; b) articulación a través de los grados y las edades; c) equidad e igualdad; d) implicaciones pedagógicas; y e) aplicabilidad en el sistema. Estas cinco categorías pretenden ser un conjunto integral para juzgar la alineación entre las expectativas de aprendizaje y las evaluaciones de los aprendizajes. Cada categoría general y todas las subcategorías son importantes para determinar la coherencia de un sistema, en la medida en que las evaluaciones y las expectativas de aprendizaje convergen para dirigir y medir el aprendizaje de los estudiantes. En este modelo, cada uno de los criterios se mide en una escala de concordancia: completo, aceptable e insuficiente.

El modelo propuesto por Webb (1997; 1999) proporciona una serie de procedimientos estadísticos que valoran la correspondencia entre el contenido en los estándares académicos propuestos por el Estado y el contenido cubierto por la evaluación estatal. El modelo de Webb se ha utilizado para juzgar la alineación entre los estándares y las evaluaciones generales a gran escala para lengua y literatura, matemáticas, estudios sociales y ciencias en muchos distritos escolares y más de 20 estados en los Estados Unidos (Roach *et al.*, 2008). La información provista por los análisis de alineación que usan este método ha sido utilizada por los legisladores estatales para modificar las evaluaciones, revisar los contenidos

de los estándares y verificar en qué medida los elementos de las políticas se dirigen a las expectativas de aprendizaje comunes.

Una de las principales motivaciones para el estudio de la alineación era la idea de que los objetivos “mejor alineados aumentaban la posibilidad de que los múltiples componentes de cualquier sistema educativo distrital o del estado trabajaran por unos fines comunes” (Webb, 1999: 12). Lo anterior significa que no se trataba de la simple alineación entre los estándares y las evaluaciones, sino que el contenido enseñado a los estudiantes también debía estar orientado hacia esos objetivos. En caso de que los maestros enseñaran los contenidos que querían independientemente de lo que exigía el currículo, los estudiantes podrían tener éxito en el aula, pero fallarían en las evaluaciones y no se podría comprender dónde necesitaban ayuda adicional (McGehee y Griffith, 2001).

Otros estudios sobre la alineación entre la evaluación y el currículo pretenden determinar la coherencia que existe en las reformas educativas basadas en los estándares (Polikoff *et al.*, 2011). Dado que se espera que las evaluaciones estatales alineadas con los estándares estén diseñadas para guiar la instrucción del profesor y aumentar los logros de las expectativas de aprendizaje por parte de los estudiantes, los autores investigaron la coherencia de los instrumentos clave de la reforma basada en estándares y encontraron que una proporción moderada de los contenidos evaluados en las pruebas se encuentra en el nivel incorrecto de demanda cognitiva en comparación con los estándares correspondientes y viceversa. Específicamente, encontraron que entre 17 y 27 por ciento del contenido en una prueba típica cubre temas no mencionados en los estándares correspondientes. Estos estudios indagan sobre la alineación entre los documentos establecidos por el legislador y las evaluaciones estandarizadas, con miras a determinar si éstos contribuyen al logro de las expectativas. No obstante, estas investigaciones no centran

su atención en los documentos de la planificación de aula.

Los libros de texto también han sido objeto de estudio desde el punto de vista de la alineación. Por ejemplo, Polikoff (2015) realizó una investigación en los Estados Unidos en la que se identifican una serie de problemas que limitan la implementación de estándares de contenido en el aula, dado que, en los libros de texto estudiados, los resultados indican áreas sustanciales de desalineación; entre otras debilidades, enfatizan en exceso los procedimientos y la memorización en relación con los estándares. Para analizar este tipo de alineación, los autores utilizaron el modelo *Surveys of the Enacted Curriculum Alignment Model* (SEC). Este modelo tiene tres características principales: a) un marco de lenguaje común; b) un índice general de alineación y tres medidas de resumen; y c) resultados gráficos del contenido. Para analizar la alineación entre los currículos oficial, implementado y evaluado, el modelo permite la traducción del contenido de cada currículo en una matriz de contenido individual en dos dimensiones: la primera identifica temas de contenido específicos, y la segunda se refiere a las expectativas respectivas para el rendimiento de los estudiantes: las llamadas categorías de demanda cognitiva (CCD). De manera similar a la taxonomía de Bloom, la SEC emplea cinco CCD que describen las tareas cognitivas que se exigen a los estudiantes, como recordar hechos básicos, realizar procedimientos computacionales o reconocer patrones. Los resultados de esta investigación dan cuenta de una baja alineación entre el currículo descrito en los planes de estudio y los estándares estatales, sin diferencias significativas entre la educación general y la especial. Los hallazgos desafían las afirmaciones de alineación de los editores y motivan una mayor investigación sobre la alineación del currículo.

También en Estados Unidos, Kurz *et al.* (2010) analizaron la alineación entre el contenido del currículo oficial de matemáticas de

octavo grado, contemplado en los planes de estudio para la educación general y especial, y lo establecido en los estándares estatales. Estos autores asumen la alineación como el grado en que dos o más elementos están de acuerdo entre sí. En consecuencia, analizan la alineación entre los estándares curriculares, la instrucción y la evaluación, dado que esta alineación facilitaría la comunicación sobre el contenido que se espera que los alumnos aprendan y el contenido que los maestros deben enseñar. Los resultados de esta investigación indicaron una baja alineación entre el contenido del currículo oficial y los estándares sin diferencias estadísticamente significativas entre los profesores de educación general y los de educación especial.

Los investigadores de alineación curricular afirman que, en un sistema educativo coherente, el plan de estudios previsto, el desarrollado y el evaluado deben estar bien alineados (Webb, 1997; 1999). El currículo oficial establece los contenidos estándar para una materia y nivel de grado en particular. El contenido de la instrucción impartida por los maestros en el aula designa el currículo implementado, y el contenido medido por las evaluaciones de los alumnos representa el currículo evaluado. Las preocupaciones acerca de la alineación se refieren al nivel de acuerdo entre estos currículos (es decir, la superposición de contenido) y la medida en que sirven conjuntamente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, es difícil discutir los principios básicos de alineación que resultan en un sistema educativo en el que los diversos elementos están en armonía unos con otros. En este sentido, éste sería un sistema de educación en el cual lo que los estudiantes deben saber (currículo oficial) es coherente con lo que se les enseña (currículo implementado) y esto se corresponde con la forma en que se evalúan para determinar sus niveles de rendimiento (currículo evaluado). Sin embargo, la realidad es que la alineación curricular es un proceso dinámico y complejo (Webb, 1997; 1999).

Estándares básicos de competencias

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) decretó la Ley General de Educación 115 de 1994 en la que se establece la autonomía curricular (MEN, 1994); en virtud de ello, cada institución es autónoma para diseñar y desarrollar su propio currículo. De otra parte, el gobierno sugiere unos documentos curriculares en términos de estándares (MEN, 2006), los cuales son los “referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los estudiantes en el transcurrir de su vida escolar” (MEN, 2006: 12). Por consiguiente, el documento de los estándares se constituye en una guía para el diseño del currículo, la producción de los textos y materiales escolares, el diseño de las prácticas evaluativas y la formulación de programas y proyectos. Los estándares son los referentes que dan cuenta de lo que un estudiante debe saber y saber hacer. El documento de los estándares incluye una sección en la que se proponen expectativas de aprendizaje para conjuntos de dos grados, organizadas en cinco pensamientos matemáticos. En este estudio centramos nuestra atención en los estándares para los grados 10 y 11. Por ejemplo: “resuelvo problemas en los que se usen las propiedades geométricas de figuras cónicas por medio de transformaciones de las representaciones algebraicas de esas figuras” (MEN, 2006: 88) es uno de los estándares del pensamiento espacial para estos grados.

López (2013) analizó el grado de alineación entre las evaluaciones estandarizadas de matemáticas y lo propuesto en los estándares básicos de competencias con base en el modelo propuesto por Webb (1997; 1999). Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la falta de alineación entre las preguntas de las evaluaciones y los contenidos descritos en los estándares. Gómez y Restrepo (2012) se interesaron en caracterizar la dimensión cognitiva del currículo en una muestra de conveniencia de 18 planes de área de instituciones escolares de Bogotá y sus cercanías de acuerdo con tres

criterios: a) el nivel de generalidad con el que se trata; b) los términos que las instituciones utilizan para esta dimensión; y c) la coherencia y la estructura con la que las instituciones la describen. En esta investigación se llegó a la conclusión de que existe una gran diversidad de aproximaciones a la planificación curricular en el diseño de los currículos que es una consecuencia natural de la libertad que las instituciones tienen con motivo de la autonomía curricular establecida en la ley. No obstante, la relación entre lo que las instituciones proponen en su currículo y los estándares estatales actuales no es clara.

En resumen, encontramos que existe investigación relacionada con la alineación entre el currículo, las evaluaciones y los estándares estatales en la literatura; sin embargo, se pone de manifiesto la necesidad de analizar, dentro de un contexto de autonomía curricular como el colombiano, en qué medida está alineado el currículo establecido en los documentos de planes de área de matemáticas de educación media, elaborados por los docentes de cada institución educativa, con lo que se establece en el documento de los estándares. Como explicamos a continuación, la noción de alineación se puede interpretar de diversas maneras; aquí se aborda el objetivo de investigación con base en los contenidos matemáticos, dado que éstos son el elemento intermedio para poder establecer la alineación entre la planificación institucional y los documentos curriculares.

Noción de alineación

Encontramos, dentro de la literatura, que hay dos aproximaciones al estudio de la alineación del currículo con los estándares: una está centrada en la alineación entre las evaluaciones estatales y el currículo, o entre los libros de texto y el currículo. Esta primera aproximación pone de manifiesto una definición común de alineación como “la medida en que las expectativas y evaluaciones están de acuerdo y sirven en conjunto para guiar

el sistema hacia los estudiantes a aprender lo que se espera que sepan y hagan” (Webb, 1997: 12). Esta definición particular se enfoca en las evaluaciones y las expectativas de aprendizaje establecidas en una legislación, pero lleva implícito un estudio de los contenidos que se enseñan y evalúan.

Una segunda aproximación es el estudio de la alineación centrado en los contenidos que se proponen dentro de un plan de estudios. La alineación se entiende como la forma de establecer en qué medida un plan de estudios aborda los contenidos que se presentan en los estándares, y se mide en términos de la concordancia entre los contenidos. Si bien los estándares expresan las expectativas de aprendizaje que un estudiante debe alcanzar, en estos documentos se identifican claramente unos contenidos matemáticos.

En este estudio, se asumirá la alineación con los estándares como la medida en que los planes de área de matemáticas abordan los contenidos propuestos en los estándares. La alineación con los estándares es, por tanto, un atributo de los planes de área colombianos. Con este atributo buscamos determinar, para un plan de área dado y unos temas específicos, en qué medida ese plan de área atiende los estándares que se proponen para esos temas. Además, al analizar una muestra adecuada de planes de área podremos caracterizar los planes de área de matemáticas de educación media colombianos desde la perspectiva de su alineación con los estándares. Se abordará también la relación entre la alineación con los estándares y el nivel de detalle con el que se presenta la información en los planes de área.

En el contexto colombiano, las instituciones educativas pueden ser de carácter público o privado, y rurales o urbanas; y también se pueden clasificar de acuerdo con la modalidad técnica o académica. Se tomarán en cuenta estas tres características al analizar la alineación de los planes de área con los estándares.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez planteado el contexto y el fenómeno que interesa indagar, se presenta el objetivo de investigación: establecer y analizar la medida de alineación que hay entre los planes de área de educación media colombianos y los estándares básicos de competencias.

Este objetivo se abordará al dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: a) ¿en qué medida están alineados los planes de área con los estándares?; b) ¿en qué medida están alineados los planes de área de las instituciones educativas públicas y privadas con los estándares?; c) ¿en qué medida están alineados los planes de área de las instituciones educativas académicas y técnicas con los estándares?; d) ¿en qué medida están alineados los planes de área de las instituciones educativas rurales y urbanas con los estándares?; y e) ¿qué relación hay entre la alineación a los estándares y el nivel de detalle con el que se presenta la información en los planes de área?

METODOLOGÍA

La investigación es de corte cuantitativo. En este apartado se describen los temas matemáticos que se analizaron, la muestra de planes de área que se utilizó para el estudio, las variables que se construyeron y los procedimientos de codificación y análisis de la información.

Temas analizados en los planes de área

Un plan de área es un documento curricular que elaboran los docentes de cada institución educativa. Este documento incluye los objetivos, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación para una sola área, en nuestro caso, la de matemáticas. Un documento de plan de área contiene un discurso introductorio (de diversos tipos) y una sucesión de tablas en las que se presenta el plan de formación por grados y por periodos

para cada grado. El plan de área se convierte en la hoja de ruta que guía la implementación del currículo de matemáticas al interior de las instituciones educativas colombianas.

Cada plan de área está organizado por grados, y dentro de cada grado hay, en su mayoría, cuatro periodos académicos. Para cada periodo, un plan de área incluye una malla donde se establecen los contenidos matemáticos a enseñar, junto con las expectativas de aprendizaje que se espera que los estudiantes logren al finalizar cada periodo. Estas expectativas están basadas en los contenidos que se proponen. En algunos planes de área se establece la metodología de enseñanza, así como la evaluación.

Para desarrollar el estudio se escogieron tres temas de las matemáticas escolares de educación media: las secciones cónicas, la derivada y la estadística descriptiva. La selección de estos temas se debió a dos razones: en primer lugar, porque después de analizar los estándares se encontró que éstos son los temas que más se mencionan en ese documento para la educación media; la segunda razón es que estos tres temas implican cuatro de los cinco pensamientos y sistemas matemáticos contemplados en los estándares. El tema de las cónicas es el tema representativo del pensamiento matemático espacial y el sistema geométrico; el tema de la derivada es el más representativo del pensamiento matemático variacional, de los sistemas algebraicos y analíticos, y del pensamiento métrico y los sistemas de medidas; y el tema de la estadística descriptiva es el tema más representativo del pensamiento matemático aleatorio y los sistemas de datos. En este sentido, estos tres temas representan el contenido que se aborda en los dos grados objeto de estudio.

Muestra

Para caracterizar los planes de área de matemáticas de educación media colombianos

seleccionamos una muestra representativa de acuerdo con tres variables: área geográfica (rural y urbano), tipo de institución (público y privado), y modalidad de educación media (académico y técnico). De una selección aleatoria estratificada (de acuerdo con las tres variables anteriores) de las 8 mil 491 instituciones educativas del país, con un nivel de confiabilidad de 0.96 y un error máximo permitido de 0.07, esta muestra quedó compuesta por las primeras 206 instituciones que estuvieron dispuestas a compartir su plan de área. Para obtener los planes de área fue necesario visitar las instituciones educativas y solicitar acceso a los documentos curriculares.

Codificación de un tema en un plan de área

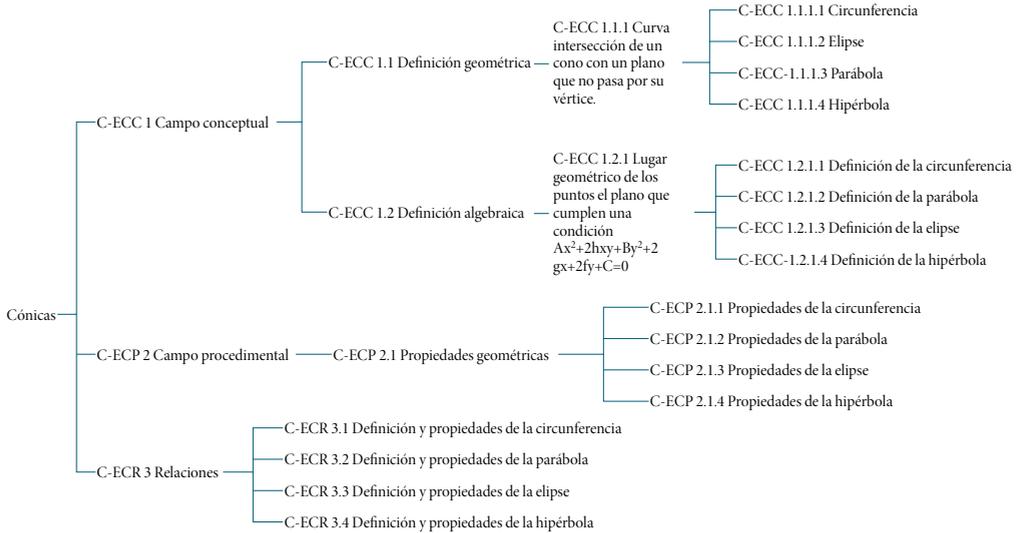
La codificación de los planes de área se realizó a partir de los códigos que se obtuvieron al hacer el análisis de contenido de cada uno de los temas elegidos (Cañadas *et al.*, 2018). Nos centramos en la dimensión conceptual del currículo y en el concepto pedagógico “estructura conceptual”. Con base en este concepto pedagógico fue posible identificar los conceptos, los procedimientos y las relaciones entre conceptos y procedimientos de un tema de las matemáticas escolares. Así, construimos unos árboles de códigos para cada tema.¹ Por ejemplo, en la Fig. 1 se presenta una parte del árbol de códigos para la estructura conceptual de las cónicas.

Denominamos *segmento de texto* en un plan de área a cualquier palabra, frase, celda de una tabla, tabla completa o párrafo de texto completo que tiene significado en relación con el contenido que se está analizando.

El proceso de codificación consistió en asignar un código del árbol de códigos a cada segmento de texto del tema que aborda ese aspecto del contenido correspondiente. En la Fig. 2 se presenta la codificación de unos de los estándares. En este segmento de texto se

1 Estos árboles se pueden consultar en <http://bit.ly/39fB1Bc> (cónicas), <http://bit.ly/2LOQBvb> (derivada), <http://bit.ly/2OxHy01> (estadística) (consulta: 3 de febrero de 2020).

Figura 1. Árbol de códigos para el tema de cónicas en la dimensión conceptual



Fuente: elaboración propia.

identificaron los sistemas de presentación de las secciones cónicas y se le asignó el código C-SR8. La etiqueta C-SR8 significa que el código corresponde al tema de cónicas (C), hace referencia a los sistemas de representación (SR) y la representación cartesiana que tiene el código (8) de esa rama del árbol de códigos. Cabe anotar que el programa en el que se codificaron los planes de área asigna automáticamente los códigos de las ramas anteriores al

código que se utilizó, como se observa en las barras verticales de la Fig. 2.

Variables alineación y nivel de concreción de un plan de área

Tras haber definido la alineación con los estándares como la medida en que los planes de área de matemáticas abordan los contenidos propuestos en los estándares, se cuantificó esa medida como el porcentaje de códigos

Figura 2. Codificación de un estándar

Fuente: elaboración propia

que dicho plan de área comparte con los estándares. Para obtener esta medida codificamos, por un lado, el plan de área en los tres temas señalados y, por otro, el documento de los estándares en los mismos temas (como si éste fuera un plan de área). El documento de los estándares fue codificado con 117 códigos para los tres temas, de los cuales 39 fueron para el tema de cónicas, 44 para el tema de la derivada y 34 para el tema de estadística. La medida de alineación de un plan de área se obtiene al dividir la cantidad de códigos compartidos con los estándares entre los 117 códigos de los estándares (multiplicado por 100). Registramos esta medida en una variable denominada alineación. Por ejemplo, la alineación de un plan de área que comparte 50 códigos con el documento de los estándares es $(50/117) \times 100$ por ciento = 42.7 por ciento. Abordamos los objetivos de investigación con base en la variable alineación.

En la Fig. 1 podemos observar que los códigos llevan implícito un nivel de concreción. El nivel de concreción de un plan de área se determina calculando el promedio ponderado de los códigos asignados a ese plan de área, es decir, nivel de concreción = $(\sum_{i=1}^n (\text{códigos asignados nivel } i) \times i) / \text{Total códigos asignados a un plan}$

de área. Este valor nos permite determinar el detalle con que se tratan los temas en la dimensión conceptual del currículo y con el que abordaremos el cuarto objetivo específico de este estudio. Éste y otros atributos forman parte de una investigación más amplia (Solano, 2016).

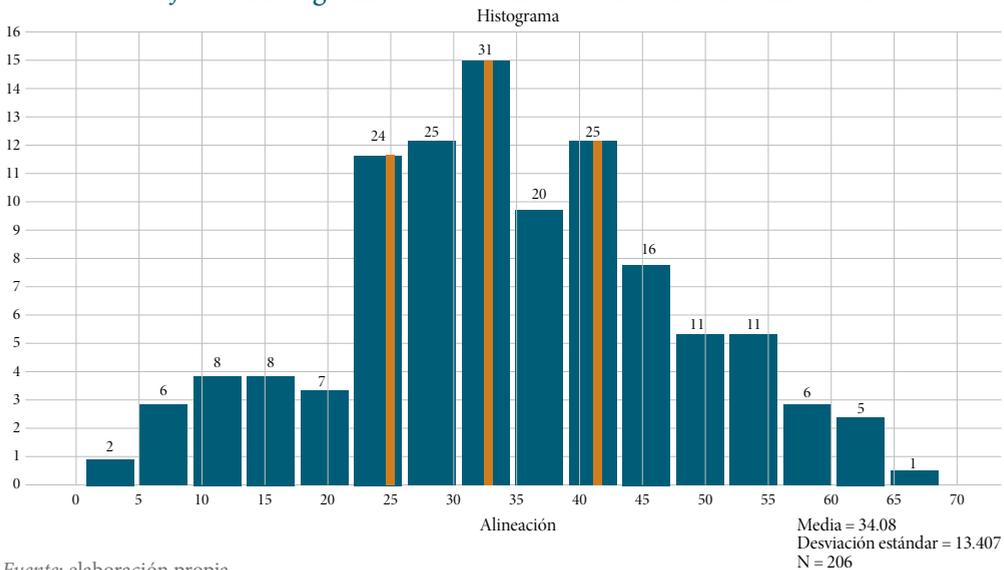
Procedimientos de análisis de la información

Se llevó a cabo un análisis descriptivo (histograma y estadísticos descriptivos) de la variable alineación para la muestra global y para cada estrato. Se infirió un intervalo de confianza para cada caso y se comparó la alineación por estratos por medio de un gráfico de cajas. Se realizaron pruebas de hipótesis de igualdad de medias para identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en la medida de alineación de los planes de área con los estándares para cada uno de los estratos de la muestra. Finalmente, se estableció la correlación entre las variables alineación con los estándares y nivel de concreción.

RESULTADOS

En la Gráfica 1 se presenta el histograma de frecuencias de la variable alineación para los

Gráfica 1. Histograma de frecuencias de la variable alineación



Fuente: elaboración propia.

206 planes de área analizados. Encima de cada barra se indica la cantidad de planes de área que tiene un nivel de alineación dentro del intervalo correspondiente. Se señala con líneas blancas verticales el primer cuartil, el valor de la media y el tercer cuartil. La prueba de Kolmogorov-Smirnov nos permite afirmar, con un nivel de confianza de 95 por ciento, que los datos muestrales siguen una distribución normal.

Como puede verse en la Gráfica 1, los límites intermedios de los cuartiles son 25.64, 32.90 y 42.73 por ciento. Hemos señalado estos límites con tres líneas. El rango intercuartil es de 17.09 por ciento. La media muestral es de $\bar{x}=34.08$ por ciento y la desviación estándar es $s=13.41$ por ciento. Esto permite interpretar que el porcentaje de códigos que comparten los planes de área con los estándares es poco más de la tercera parte, esto es, los planes de área comparten, en promedio, 40 códigos de los 117. El rango muestral es de 64.96 por ciento. En la muestra encontramos planes de área cuya alineación a los estándares es de 2.56 por ciento, en tanto que existe un plan de área que tiene una alineación de 67.52 por ciento.

Con un nivel de confianza de 95 por ciento se estableció que el valor de la media poblacional está en el intervalo (32.24, 35.92 por ciento) y el de la desviación poblacional en el intervalo (12.21, 14.82 por ciento). Esto permite afirmar

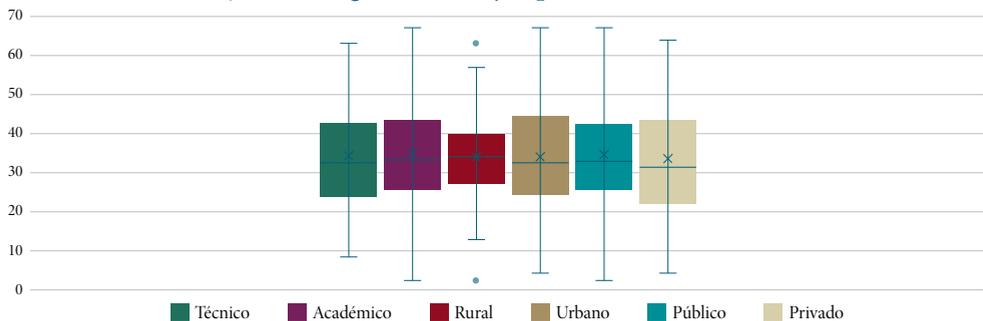
que los planes de área colombianos se alinean en promedio en poco más de una tercera parte con los estándares.

Alineación por estratos

A continuación, se presenta el análisis de la alineación de los planes de área con los estándares de acuerdo con tres categorías: área geográfica (rural y urbano), tipo de institución (público y privado) y modalidad de educación media (académico y técnico). En la Gráfica 2 se presentan los gráficos de cajas para las seis variables de estas tres categorías. Como se observa, las medianas de las seis variables son muy parecidas, así como su dispersión (excepto para el estrato rural). En la variable rural encontramos dos datos distantes que analizaremos más adelante.

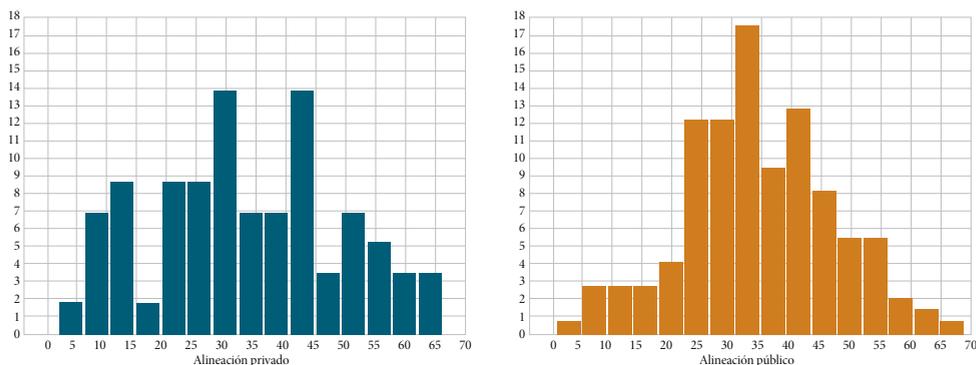
La alineación por tipo de institución permite realizar la comparación entre las instituciones públicas y privadas. En la Gráfica 3 se presentan los histogramas de frecuencias para la variable alineación para las dos submuestras de este estrato. La Tabla 1 completa la información gráfica con tres estadísticos para las dos muestras de este estrato. La media de alineación de las instituciones educativas privadas es de $\bar{x}=33.66$ por ciento, mientras que la media de las instituciones educativas públicas es $\bar{x}=34.25$ por ciento.

Gráfica 2. Diagrama de cajas para las seis variables



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3. Histogramas de frecuencias para las variables público y privado



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Estadísticos para tipo de institución

Descriptivo	n	Media	Desviación estándar
Privado	58	33.66	15.58
Público	148	34.25	12.51

Fuente: elaboración propia.

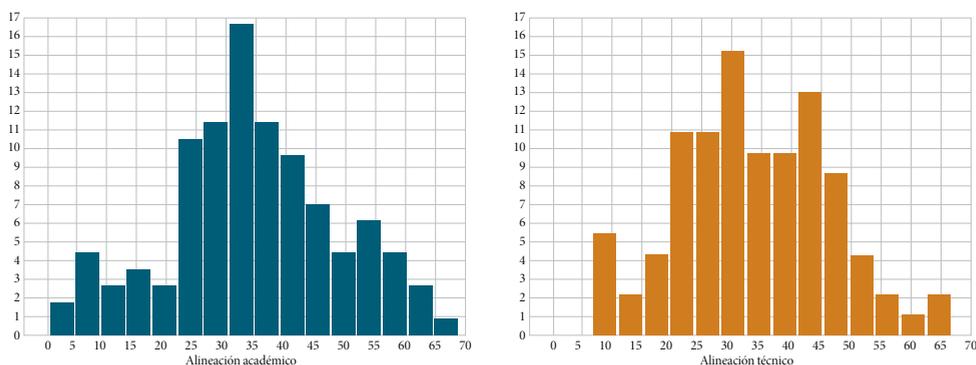
Con un nivel de confianza de 95 por ciento no es posible rechazar la hipótesis nula de igualdad en medias con un p-valor de 0.80; sin embargo, la hipótesis nula de igualdad de desviaciones estándar debe ser rechazada con un p-valor de 0.018 para las instituciones educativas públicas y privadas.

Al realizar la comparación entre las instituciones con modalidad académica y técnica encontramos que la media de alineación de las instituciones educativas académicas es de

$\bar{x}=34.41$ por ciento, mientras que la media de las instituciones educativas técnicas es $\bar{x}=33.67$ por ciento y sus desviaciones son 14.13 y 12.51 por ciento respectivamente. En la Gráfica 4 se presentan los histogramas para las dos variables de este estrato.

Esta información se complementa con la Tabla 2, en la que se presentan tres estadísticos para la variable alineación en las submuestras de colegios en modalidad académica y técnica.

Gráfica 4. Histogramas de frecuencias para las variables académico y técnico



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Estadísticos por modalidad de educación

Descriptivo	n	Media	Desviación estándar
Académico	114	34.41	14.13
Técnico	92	33.67	12.51

Fuente: elaboración propia.

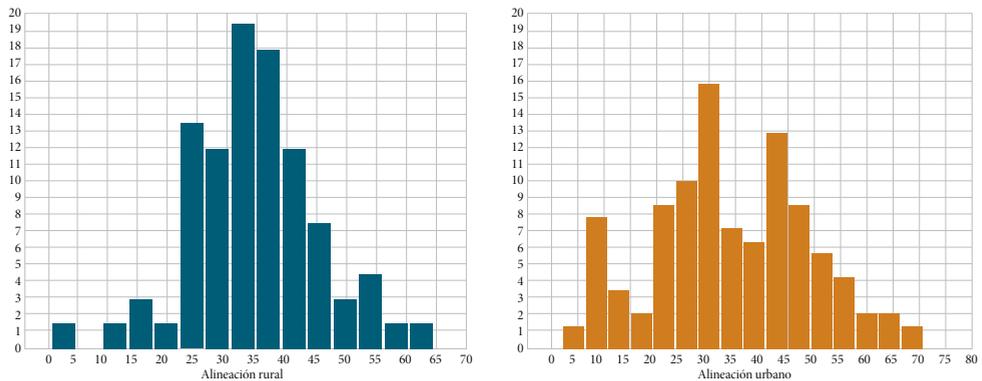
Con 95 por ciento de confianza, concluimos que no hay suficiente evidencia muestral para rechazar la hipótesis nula de igualdad entre las medias, con un p-valor de 0.68; sin embargo, sí hay suficiente evidencia muestral para rechazar la hipótesis de igualdad entre las desviaciones estándar de la población de colegios académicos y técnicos con un p-valor de 0.11.

Finalmente, se analizó la alineación con los estándares entre las instituciones rurales

y urbanas. En la Gráfica 5 se presentan los histogramas para la variable alineación en las submuestras de este estrato.

La media de alineación de las instituciones educativas rurales es de $\bar{x}=34.42$ por ciento, mientras que la media de las instituciones educativas urbanas es $\bar{x}=34$ por ciento. En la Tabla 3 se presentan tres estadísticos para la variable alineación en las submuestras de este estrato.

Gráfica 5. Histogramas de frecuencias para las variables rural y urbano



Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Estadísticos por área geográfica

Descriptivo	N	Media	Desviación estándar
Rural	67	34.24	10.17
Urbano	139	34.00	14.56

Fuente: elaboración propia.

Con un nivel de confianza de 95 por ciento, no hay suficiente evidencia muestral para rechazar la hipótesis nula de igualdad de las medias para estas dos variables. Realizamos la prueba de hipótesis con hipótesis nula de igualdad de desviaciones estándar e hipótesis alternativa en la que la desviación estándar

de urbano es mayor que rural; hay suficiente evidencia muestral para rechazar la hipótesis nula, con un p-valor de 0.0029.

Alineación y nivel de concreción

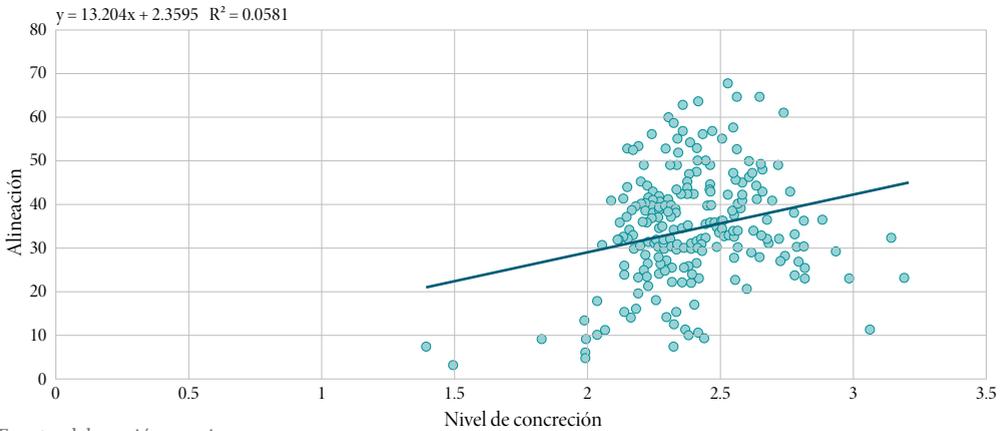
También se analizó si existe correlación entre la alineación con los estándares y el nivel de

concreción con que se presenta la información en los planes de área y se encontró que, con un p-valor de 0.92 se puede rechazar la hipótesis nula que $H_0: r = 0$. Lo anterior indica que sí hay una correlación entre las dos variables.

En la Gráfica 6 se presenta el diagrama de dispersión de estas dos variables. El valor de $r^2=0.0581$ indica que 5.81 por ciento de la

variación de la alineación con los estándares puede explicarse por el nivel de concreción. Además, teniendo en cuenta la ecuación de la recta de regresión $y=13.20x + 2.36$, interpretamos que por cada aumento de una unidad en el nivel de concreción hay un aumento de 13.2 por ciento de alineación de los planes de área con los estándares.

Gráfica 6. Diagrama de dispersión de la alineación y el nivel de concreción



Fuente: elaboración propia.

Como resumen de los resultados podemos afirmar que los planes de área colombianos tienen una alineación de poco más de la tercera parte con los estándares, y que existen pocas diferencias en la alineación en cada uno de los estratos analizados (ubicación geográfica, tipo de institución y modalidad académica). El estrato rural es el que tiene menor dispersión. Por otro lado, hay 7 planes de área que tienen una alineación baja con los estándares, y son los mismos que tienen menor nivel de concreción; por consiguiente, esta baja alineación se explica porque estos planes de área no abordan los temas con suficiente detalle y no pueden compartir códigos con los estándares.

En la muestra hay seis instituciones educativas que tienen una mejor alineación con los estándares (por encima de 60 por ciento). Son de carácter público y ofrecen educación media en la modalidad académica. Una institución es rural y las cinco restantes son urbanas.

CONCLUSIONES

La baja alineación de los planes de área con los estándares que se encontró en este estudio es un fenómeno que ya se ha puesto de manifiesto en otros lugares y contextos en los que se ha analizado la alineación entre los estándares y el currículo (Polikoff *et al.*, 2011), y las evaluaciones estandarizadas y el currículo (Lopez, 2013). En estos estudios se concluye que hay muy poca alineación entre el currículo y los estándares (entre 17 y 27 por ciento), con resultados similares para la alineación entre las evaluaciones estatales y los estándares.

La elevada dispersión que se obtuvo da una idea de que las instituciones educativas abordan con gran variabilidad sus planes de área, lo cual puede ser consecuencia del contexto de autonomía curricular que reconoce la legislación educativa colombiana. Si bien es conveniente este margen para la autonomía

por permitir la adaptación de un conjunto de enseñanzas a las realidades concretas de cada entorno, el hecho de generar tanta variedad de aproximaciones para la planificación institucional supone una contradicción con la existencia de unos estándares que, precisamente, se establecen con el propósito de mantener una cierta homogeneidad en los logros en matemáticas que han de alcanzar los estudiantes en todo el país.

Dada la importancia que el MEN ha dado durante los últimos 10 años a que las instituciones educativas atiendan los estándares, los resultados que presentamos en este estudio son preocupantes, ya que ponen de manifiesto que las instituciones educativas no se han adaptado a este importante documento curricular. Este resultado tiene importantes implicaciones en la política pública educativa, ya que muestra que los cambios legislativos, aunque sean de gran calado, no se ven reflejados al interior de los colegios, no se implementan de forma automática y, en consecuencia, no necesariamente están asociados a la mejora de la calidad de la educación. Parece necesario que se acompañen de otro tipo de medidas relacionadas con, por ejemplo, la formación de profesorado y la producción de materiales educativos. Como muestra este estudio, después de 10 años de esfuerzos, las instituciones educativas se están alineando de una manera muy débil a las propuestas de parte del MEN. Podría pensarse que los estándares son demasiado ambiciosos o inalcanzables; sin embargo, el hecho de que haya planes de área (1.5 por ciento) que logren atender 79 de los 117 códigos permite pensar que alinearse esencialmente con los estándares no es una tarea imposible.

Con vistas a la continuidad del estudio, resultaría interesante indagar por qué no hay ningún plan de área que se acerque al 100 por ciento de alineación con los estándares. La correlación encontrada entre la alineación y los niveles de concreción nos permite conjeturar

que el nivel de concreción de la información que se presenta en los planes de área explica la dificultad para lograr una alineación completa. Esta conjetura es coherente debido a que, cuando los planes de área no abordan los temas con suficiente detalle, no pueden compartir códigos con los estándares. No obstante, sería muy enriquecedor valorar el alcance de esta conjetura a partir de análisis adicionales de otros documentos curriculares, entre los que cabe destacar los planes de aula, los cuales contienen información detallada sobre lo que se lleva a cabo en el aula de clase. Obviamente estos planes deberían ser coherentes con los de área. También sería interesante valorar la influencia de ciertas variables contextuales, como es el hecho de que, ante la obligación de producir un documento de planificación institucional y la dificultad de los profesores para hacerlo, una cierta proporción de las instituciones educativas contrataron empresas que produjeron los planes de área antes de que se hubieran publicado los estándares. En ese contexto, resultaría interesante complementar este estudio valorando cuestiones como, por ejemplo, conocer de qué modo se actualiza el plan de área anualmente en la institución educativa.

Por último, si bien los estudios de alineación suelen centrarse en la evaluación del rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas, o en la actuación del profesor en el aula, analizar cómo una determinada legislación educativa recorre un largo camino, a través de los distintos documentos que se emplean en los centros educativos, hasta llegar al aula, complementa la reflexión sobre la alineación. Contribuciones como la que se ha presentado aquí aportan luz sobre cuáles son los agentes o momentos en los que se puede influir para que una reforma educativa llegue a implementarse de forma real en la práctica, y evitar que quede bloqueada entre las inercias del sistema educativo.

REFERENCIAS

- CAÑADAS, María C., Pedro Gómez y Andrés Pinzón (2018), "Análisis de contenido", en Pedro Gómez (ed.), *Formación de profesores de matemáticas y práctica de aula: conceptos y técnicas curriculares*, Bogotá, Universidad de los Andes, pp. 53-112.
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994), Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación, Bogotá, Gobierno de Colombia.
- Gobierno de Colombia-Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006), "Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas", Bogotá, MEN.
- GÓMEZ, Pedro y Ángela Restrepo (2012), "Procesos de planificación en matemáticas y autonomía escolar", en ASCOFADE, Universidad de Antioquia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Pedagógica Nacional de México (eds.), *Memorias del III congreso internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación docente*, Bogotá, Editor, pp. 1386-1399.
- KURZ, Alexander, Stephen N. Elliott, Joseph H. Wehby y John L. Smithson (2010), "Alignment of the Intended, Planned, and Enacted Curriculum in General and Special Education and Its Relation to Student Achievement", *The Journal of Special Education*, vol. 44, núm. 3, pp. 131-145.
- LÓPEZ, Alexis A. (2013), "Alineación entre las evaluaciones externas y los estándares académicos: el caso de la prueba Saber de Matemáticas en Colombia", *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 19, núm. 2, pp. 1-16.
- MCGEHEE, Jean J. y Linda K. Griffith (2001), "Large-Scale Assessments Combined with Curriculum Alignment: Agents of change", *Theory into Practice*, vol. 40, núm. 2, pp. 137-144.
- POLIKOFF, Morgan S. (2015), "How Well Aligned are Textbooks to the Common Core Standards in Mathematics?", *American Educational Research Journal*, vol. 52, núm. 6, pp. 1185-1211.
- POLIKOFF, Morgan S., Andrew C. Porter y John Smithson (2011), "How Well Aligned Are State Assessments of Student Achievement with State Content Standards?", *American Educational Research Journal*, vol. 48, núm. 4, pp. 965-995.
- POLIKOFF, Morgan S., Nan Zhou y Shauna E. Campbell (2015), "Methodological Choices in the Content Analysis of Textbooks for Measuring Alignment with Standards", *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 34, núm. 3, pp. 10-17.
- PORTER, Andrew C. y John L. Smithson (2001), "Are Content Standards Being Implemented in the Classroom? A methodology and some tentative answers", *Yearbook-National Society for the Study of Education*, vol. 2, pp. 60-80.
- RAMOS, Luis A. y Luis M. Casas (2016), "Demanda cognitiva en estándares educativos y evaluación en álgebra", en Ainhoa Berciano, Catalina Fernández, Teresa Fernández, José Luis González, Pedro Hernández, Antonio Jiménez, Juan Antonio Macías, Francisco José Ruiz y María Teresa Sánchez (eds.), *Investigación en Educación Matemática XX*, Málaga, Universidad de Málaga, p. 633.
- ROACH, Andrew T., Bradley C. Niebling y Alexander Kurz (2008), "Evaluating the Alignment among Curriculum, Instruction, and Assessments: Implications and applications for research and practice", *Psychology in the Schools*, vol. 45, núm. 2, pp. 158-176.
- SOLANO, Silvia (2016), "Planes de área de matemáticas en educación media", Propuesta de investigación doctoral, Bogotá, Universidad de los Andes.
- WEBB, Norman L. (1997), "Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education", Council of Chief State School Officers and National Institute for Science Education Research Monograph No. 6, Madison, University of Wisconsin-Wisconsin Center for Education Research.
- WEBB, Norman L. (1999), "Alignment of Science and Mathematics Standards and Assessments in Four States", Council of Chief State School Officers and National Institute for Science Education Research Monograph No. 18, Madison, University of Wisconsin-Wisconsin Center for Education Research.

H O R I Z O N T E S



Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo

Interacción, construcción y contexto

MARIANO CASTELLARO* | NADIA SOLEDAD PERALTA**

El objetivo del artículo es desarrollar una serie de formulaciones en torno a conceptos provenientes del socioconstructivismo que consideramos como recursos valiosos cuando se trata de pensar e interpretar los procesos de construcción de conocimiento escolar. Primero, como punto de partida, se presenta una definición de socioconstructivismo en el marco de la psicología del desarrollo y de la educación. Segundo, se desarrolla una serie de conceptos socioconstructivistas que entendemos como relevantes y pertinentes para su aplicación al ámbito educativo. Tercero, reflexionamos sobre el carácter fundamentalmente interactivo de los procesos de construcción de conocimiento en el aula y sobre los diferentes aspectos intervinientes. Se concluye acerca del carácter integrador del socioconstructivismo, en tanto aglutina un abanico de nociones que contribuyen al diseño de diferentes estrategias pedagógicas, aunque todas basadas en el mismo supuesto central: la interacción *sociocognitiva* como fundamento necesario del proceso de construcción del conocimiento.

The purpose of this article is to develop a series of formulations surrounding concepts from social constructivism which we consider valuable resources for examining and interpreting the processes of construction of school knowledge. First, as point of departure, we present a definition of social constructivism in the framework of the developmental and educational psychology. Second, we develop a series of social constructivist concepts which we understand as relevant and pertinent for application in an educational context. Third, we reflect on the fundamentally interactive nature of processes of construction of knowledge in the classroom and on the different intervening factors. We conclude by discussing the integrating nature of social constructivism, as a perspective which agglutinates a broad spectrum of notions which contribute to the design of different pedagogic strategies, although all based on the same central assumption: social cognitive interaction as the necessary foundation for the process of construction of knowledge.

Palabras clave

Constructivismo social
Interacción entre pares
Aprendizaje colaborativo
Interactividad
Construcción del conocimiento
Conocimiento escolar

Keywords

Social constructivism
Peer interaction
Collaborative learning
Interactivity
Knowledge construction
School knowledge

Enviado: 29 de mayo de 2019 | Aceptado: 17 de octubre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>

* Investigador del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) (Argentina). Doctor en Psicología. Línea de investigación: procesos sociales y cognitivos del aprendizaje. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con N.S. Peralta y J.M. Curcio), "Estudio secuencial de la interacción sociocognitiva durante la resolución de problemas lógicos", *Revista CES Psico*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-17; (2015, en coautoría con N. Roselli), "Peer Collaboration in Children According to Age, Socioeconomic Context and Task", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 63-80. CE: castellaro@irice-conicet.gov.ar

** Investigadora del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) (Argentina). Doctora en Psicología. Línea de investigación: procesos sociales y cognitivos del aprendizaje. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con M. Castellaro y C. Santibañez), "El análisis de datos textuales como metodología para el abordaje de la argumentación: una investigación con estudiantes de pregrado en universidades chilenas", *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 25, núm. 1, pp. 209-227; (2020, en coautoría con M. Castellaro y J.M. Curcio), "Estudio secuencial de la interacción sociocognitiva durante la resolución de problemas lógicos", *Revista CES Psico*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-17. CE: nperalta@irice-conicet.gov.ar

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es desarrollar una serie de formulaciones en torno a conceptos provenientes del socioconstructivismo (en adelante, SC), que consideramos como recursos valiosos para pensar e interpretar los procesos de construcción de conocimiento escolar. Cabe aclarar que nuestra referencia al SC se enmarca puntualmente en el ámbito de la psicología del desarrollo y de la educación, con lo cual se diferencia de otras áreas psicológicas en las cuales también es utilizado, como la psicología clínica (Neimeyer y Mahoney, 1998) o la psicología social (Munné, 1999). Por su parte, el listado de conceptos que desarrollaremos lejos está (tampoco lo pretende) de agotar la vasta producción teórica de las diferentes líneas y grupos de investigación que conforman el SC actual. Se tratará, por lo tanto, de aquéllos que utilizamos de manera más recurrente como fundamento teórico de nuestras investigaciones.

El trabajo está conformado por tres apartados: primero, se define aquello que, según nuestro entender, constituye el edificio teórico del SC, en el marco de la psicología del desarrollo y de la educación; en seguida se desarrolla una serie de conceptos centrales del SC que consideramos relevantes y pertinentes para su aplicación en el ámbito educativo; y en tercer lugar, desde la óptica socioconstructivista, reflexionamos sobre el carácter interactivo de los procesos de construcción de conocimiento en el aula y los diferentes aspectos involucrados.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR SOCIOCONSTRUCTIVISMO?

Las categorías teóricas y epistemológicas de constructivismo (en general) y de SC (en particular) han sido entendidas de diversas formas (Araya *et al.*, 2007; Barreto *et al.*, 2006; Becerra, 2016; Castellaro, 2012; Castillo, 2008; Hernández Rojas, 2008). Ello nos exige establecer de

entrada el significado específico que le otorgaremos en el presente trabajo, a los fines de definir un punto de partida claro y preciso. Cabe recordar, para comenzar, que el término “constructivismo” sostiene el papel activo del sujeto durante el desarrollo y/o la construcción de conocimiento (Cubero Pérez, 2005). Ello significa que éste se produce a partir de un proceso de integración progresiva entre las operaciones del individuo y los elementos provenientes de la experiencia con el medio. En tal sentido, se trata de una perspectiva que cuestiona directamente a las posiciones maduracionistas y ambientalistas del desarrollo (Roselli, 2011a), que lo entienden —respectivamente— como un proceso de carácter principalmente endógeno o biológico (por ejemplo, Gesell, 1985), o como el resultado directo del moldeamiento ocasionado por las contingencias del medio (por ejemplo, Bandura y Walters, 1990).

Lo anterior permite diferenciar el constructivismo general de otras posiciones teóricas externas. Ahora bien, tal como se recordará, el objeto de este trabajo no es tanto el constructivismo global, sino más bien el *socioconstructivismo*. Por lo tanto, ¿cuál es el sentido teórico del agregado del prefijo *socio*? Esta pregunta exige una segunda especificación conceptual, tan importante como la anterior, pero que se orienta al interior del propio constructivismo.

Una visión constructivista clásica del desarrollo propone un concepto de experiencia que coloca en un plano de igualdad a la manipulación de los objetos físicos y a la interacción con los demás (Piaget, 1960), en sentido ontogénico. En otras palabras, la interacción con el medio resulta fundamental para la progresiva equilibración de las estructuras mentales (a partir del interjuego entre asimilación y acomodación), y ello puede darse tanto cuando el sujeto manipula solitariamente algún objeto físico como cuando interactúa con otros sujetos en actividades compartidas (Roselli, 1999). Ahora bien, el origen de una posición *socioconstructivista* se produce cuando se admite

una diferencia cualitativa entre las dos formas de experiencia mencionadas, en favor de aquella que refiere específicamente a la interacción social. Así, una de las tesis centrales del SC postula que la interacción con otros constituye la experiencia clave y determinante del desarrollo (y no simplemente un elemento facilitador). El punto de partida del SC es contundente e innegociable: los cambios centrales a nivel de desarrollo sólo son pensables y necesariamente ocurren en escenarios intersubjetivos (Psaltis *et al.*, 2009; Rogoff, 1990, 2012).

A esta premisa básica puede sumársele una segunda: la superioridad de las actuaciones interindividuales (el producto logrado junto a otros) por sobre las individuales (el producto logrado de manera solipsista) (Gilly, 1992; Peralta y Castellaro, 2018; Roselli, 2016). Si bien este postulado funciona como un principio teórico general, es importante tener en cuenta que no existe una relación directa entre trabajo grupal/trabajo individual, por un lado, y mejor/peor producción, por el otro. Esto ocurre por la intermediación de múltiples variables intervinientes, entre las que destacan sobremanera las características de la interacción social involucrada (esta cuestión será retomada con mayor detalle en el tercer apartado).

Una tercera premisa del SC refiere al carácter *contextual* del desarrollo. Según Castorina (2018), una concepción social del desarrollo implica la consideración de tres niveles interconectados entre sí: microgenético (las interacciones sociales cotidianas más inmediatas), ontogenético (la reconstrucción a nivel subjetivo de los significados aportados por la cultura) y sociogenético (la producción social e histórica de los significados aportados por la cultura). Por tanto, el SC considera al desarrollo como un proceso atravesado y estructurado por los contextos y productos culturales que mediatizan la construcción del sujeto (Castellaro y Roselli, 2015; Castorina, 2017; Mejía-Arauz, 2015; Rosemberg *et al.*, 2016). Desde nuestra perspectiva, el contexto tiene un papel protagónico; sin embargo, al

mismo tiempo sostenemos que éste coexiste con procesos que responden a la individualidad de cada sujeto, lo cual coincide con una concepción moderada o socioconstructivista. Esto se diferencia de otras posiciones que, si bien comparten una visión social del desarrollo, proponen una idea radical de la relación entre contexto e individuo, donde el segundo se diluye en el primero, como sucede en las posiciones denominadas construccionistas (cfr. Castellaro, 2012).

En nuestra opinión, las líneas de investigación actuales que mejor representan al SC (en desarrollo y educación) son aquellas que se inscriben bajo los enfoques neopiagetianos y neovygotiskianos. Tal como su nombre lo indica, las referencias fundacionales de ambas corrientes son las obras clásicas de Piaget y Vygotsky. Si bien ambos autores coincidían en el carácter constructivo del desarrollo, al mismo tiempo mantenían importantes discrepancias conceptuales entre sí. Los desarrollos neopiagetianos y neovygotiskianos posteriores, que comenzaron en los setenta y han evolucionado hasta la actualidad, permiten promover puntos de encuentro entre ambas tradiciones y, así, una mayor unificación del campo teórico.

¿En qué consiste este mayor “encuentro” entre las obras de Piaget y Vygotsky, lograda por las posiciones neopiagetianas y neovygotiskianas? Por un lado, la Escuela de Psicología Social de Ginebra (Mugny y Doise, 1983, 1991; Perret Clermont, 1984) es la principal representante del SC en su versión neopiagetiana. Los autores pertenecientes a esta corriente, si bien toman como referencia básica la teoría psicogenética de Piaget, al mismo tiempo proponen una revisión crítica de estas ideas a partir de la incorporación de conceptos propuestos por Vygotsky. Recordemos que, para el autor soviético, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores se origina necesariamente a partir del intercambio del sujeto con el medio, que es, fundamentalmente, de naturaleza social, histórica y cultural (Vygotsky,

1995b). Así, la cultura provee una serie de herramientas (el lenguaje y otros sistemas de representación) que el sujeto va interiorizando y, de esta forma, va constituyendo las bases del pensamiento. Para Vygotsky (1995a), desde un punto de vista ontogenético, el vínculo social preexiste a las funciones individuales y constituye la base sobre la cual se produce el proceso de individuación psicológica. Toda forma superior de comportamiento es observada en dos momentos durante el desarrollo: primero, bajo una forma intersicológica, para luego ser interiorizada como una función intrapsicológica (Vygotsky, 1988).

El punto central de la obra piagetiana que resignifica la Escuela de Ginebra es el concepto de conflicto cognitivo (Piaget, 1995). Según el ginebrino, la base del desarrollo es el desequilibrio que se genera entre las propias estructuras del sujeto y los datos de la experiencia; dentro de esta última se homologa a la manipulación física de los objetos y a la interacción social (Piaget, 1960). La Escuela de Psicología Social de Ginebra, al incorporar las ideas vygotkianas, propone que la base del desarrollo intelectual radica específicamente en el desequilibrio cognitivo entre la propia perspectiva del sujeto y las perspectivas aportadas por *otros* agentes que participan de un espacio de interacción común. El binomio de la psicología clásica individualista, sujeto-objeto, pasa a convertirse en un trinomio constituido por sujeto-otro-objeto. Por lo tanto, la interacción social deja de ser un facilitador del desarrollo (de similar importancia que la manipulación de objetos), para constituirse en factor determinante del mismo. Es por ello que el conflicto básico del desarrollo no es tanto el cognitivo sino el sociocognitivo; de ahí se origina lo que hoy conocemos como “teoría del conflicto sociocognitivo”. El mecanismo explicativo del crecimiento intelectual consiste en la confrontación entre los puntos de vista de dos o más individuos que trabajan en una tarea conjunta, lo cual predispone a un proceso de descentramiento y la

consiguiente construcción de nuevos esquemas de conocimiento.

Por su parte, las posiciones neovygotkianas actuales también han propuesto un acercamiento hacia la perspectiva piagetiana. La obra original de Vygotsky enfatiza el papel de las personas que rodean al niño y que ya han internalizado la función específica que éste aún no ha alcanzado, al guiar, regular, iniciar y finalizar dichas actividades (Tomassello, 2000). Esto se vincula con el concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1988), el cual sintetiza diferentes aspectos de la teoría vygotkiana y que ha sido citado en infinidad de ocasiones (Hernández Rojas, 1999). El término alude a la distancia entre el nivel de desarrollo actual del sujeto (lo que es capaz de realizar por sí solo) y su nivel de desarrollo potencial (lo que es capaz de realizar con la guía de otro más capacitado).

En la teoría vygotkiana, ese otro social generalmente está representado por la figura del adulto (madre/padre, docente, etc.), lo cual predispuso a restar atención a las interacciones del niño con otros niños, o sea, sus pares. Precisamente, éste es un punto central de las corrientes neovygotkianas más actuales, que extendieron la noción de zona de desarrollo próximo a las interacciones sociocognitivas entre iguales, y reconocieron los procesos de andamiaje que pueden darse entre éstos a pesar de no contar con una diferencia tan marcada como la que se da respecto al adulto (Rogoff, 1990; Tudge, 1992; Wertsch, 2008). Así, por ejemplo, Mercer (2001) propone el concepto de zona de desarrollo intermental para referir al soporte intersubjetivo entre los compañeros de una misma tarea, el cual se constituye principalmente por la vía del lenguaje y que les permite funcionar más allá de sus capacidades actuales (Schmitz y Winskel, 2008).

Esto puede entenderse como un guiño a la perspectiva de Piaget (1984; 1995), quien —en términos de desarrollo cognitivo— privilegia la interacción entre sujetos de similar condición. Según este autor, la interacción entre

iguales implica condiciones de reciprocidad y cooperación que favorecen las posibilidades de descentramiento cognitivo. En cambio, la interacción entre un adulto y el niño está marcada de manera contundente por la superioridad cognitiva del primero, quien tarde o temprano termina imponiendo su propia perspectiva.

Por todo lo anterior, el SC plantea una síntesis de los postulados piagetianos y vygotzkianos al sostener una relación recíproca, permanente y necesaria entre desarrollo cognitivo y desarrollo social (Peralta *et al.*, 2012). Se trata de un modelo discontinuo, en el cual la experiencia social es motor de la inteligencia, la cual, a su vez, favorece nuevos intercambios sociales que permitirán construir nuevos conocimientos, y así sucesivamente. En tal sentido, la distinción entre mundo social y no social es fundamental, ya que del primero provienen las experiencias relacionales que constituyen la base de las transformaciones cognitivas fundamentales.

¿A CUÁLES CONCEPTOS SOCIOCONSTRUCTIVISTAS PODEMOS APELAR PARA PENSAR E INTERPRETAR LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR?

En este apartado se desarrolla una serie de formulaciones en torno a aquellos conceptos y nociones provenientes del SC que utilizamos de manera más recurrente como fundamento teórico de nuestras investigaciones, y que consideramos pueden constituir elementos valiosos desde los cuales pensar los procesos educativos.

Conflicto sociocognitivo

Cuando hablamos de conflicto sociocognitivo hacemos referencia a una situación en la que dos o más sujetos que se encuentran resolviendo una tarea, presentan puntos de vista u opiniones diferentes sobre la posible resolución. Esa confrontación implica la explicitación fundamentada de los puntos de

vista divergentes (por eso es cognitivo) y la manifestación de dicha explicitación en el curso de la interacción misma (por eso es social). La resolución de dicho conflicto supone progresos cognitivos para los sujetos involucrados en esa situación o tarea (Mugny y Doise, 1991; Mugny *et al.*, 1991; Perret-Clermont, 1984; Zittoun *et al.*, 1997).

Sin embargo, algunos autores sostienen que existen obstáculos al carácter constructivo del conflicto, muy comunes en el aula. El primero de ellos (y el más habitual) es la evitación del conflicto y la complacencia, es decir, aceptar sin un examen crítico la posición del compañero para evitar el conflicto o para ponerle fin. Esto sucede porque, en general, las personas otorgan una significación negativa a la situación y buscan evitar sentirse menos competentes que sus compañeros, o simplemente fracasar. El segundo obstáculo se presenta cuando la participación no es recíproca; el conflicto resulta beneficioso sólo cuando los sujetos pueden afrontar las divergencias y argumentar sus puntos de vista en pos de la cooperación. Finalmente, la competencia y las reacciones defensivas también son una limitación, ya que perjudican el intercambio, la inquietud del sujeto por construir nuevos conocimientos y el cambio de actitud ante la situación (Buchs *et al.*, 2008).

Ahora bien, si el conflicto sociocognitivo tiene lugar, entonces existen diferentes formas de regulación de éste —relacional y sociocognitiva— junto a diversas consecuencias para el sujeto (Staerklé y Butera, 2017). La regulación relacional se produce cuando la resolución del conflicto reside en la modificación de la respuesta de uno o varios de los sujetos con el objetivo de volver a establecer la relación interindividual que existía antes del conflicto. Esta vuelta atrás no supone un trabajo cognitivo real, de modo que la modificación que se produce constituye un cambio a nivel superficial. En cambio, la regulación sociocognitiva se produce cuando se elaboran nuevos instrumentos cognitivos, y de este

modo se origina un cambio fundamental que se manifiesta en una reorganización cognitiva consistente en una coordinación de puntos de vista inicialmente opuestos (Peralta y Roselli, 2016). Es decir, cuando el conflicto se presenta espontáneamente en el aula (o es producido intencionalmente mediante alguna actividad por el docente), es importante capitalizar el momento, evitar los obstáculos y propiciar una resolución sociocognitiva del mismo.

Finalmente, es importante subrayar que el conflicto sociocognitivo tiene varias consecuencias, entre ellas, que el sujeto está emocionalmente activo y puede tomar conciencia de la existencia de otras formas de respuestas, además de que el compañero le da elementos de reflexión sobre sus propias opiniones y le permite un manejo activo de la situación (Mugny *et al.*, 1991). En otros términos, el conflicto sociocognitivo no hace más que ampliarle al niño la representación de la situación en la que se encuentra, gracias a la confrontación con ideas diferentes o nuevas provenientes de sus pares. En consecuencia, la clase (un claro escenario social) es, por naturaleza, una situación conflictiva permanente que la mayor parte del tiempo expone al niño a ideas nuevas y opuestas que lo ayudan a ampliar su campo de acción y representación, y a avanzar en sus aprendizajes (Peralta y Roselli, 2015).

Argumentación

La argumentación ha sido conceptualizada y estudiada desde diversas disciplinas, entre las cuales se encuentra la psicología, la filosofía y la lingüística. Entonces, ¿por qué la planteamos como un concepto central en el SC actual y, en consecuencia, con un alto valor educativo? Desde la perspectiva socioconstructivista, la argumentación toma un sentido muy específico, en tanto refiere a un proceso y producto que ocurre necesariamente en un escenario interactivo (incluso del sujeto al interactuar consigo mismo). Cuando nos referimos a la argumentación entendemos que es una manera racional de enfrentar un conflicto, que requiere

de la elaboración de un discurso para definir y justificar una posición y, además, supone que quienes argumentan examinen sus posiciones a la luz de las posiciones de los otros, comprometiéndolos de esta manera en un proceso social, con una finalidad y en contextos determinados (Leitão, 2000; Peralta y Castellaro, 2018). En general, es entendida como una situación e intercambio social que permite inferir características propias de la mente de quien está participando, es decir, permite explicitar los mecanismos involucrados en ese aprendizaje (Gutiérrez y Correa, 2008).

Según Baker (1998), la argumentación es un tipo de interacción en el cual los sujetos proponen argumentos a favor o en contra de determinada posición y son guiados para examinar y reflexionar sobre sus puntos de vista y los de sus compañeros respecto a un tema en particular. Como resultado, los puntos de vista individuales suelen enriquecerse a partir de una comprensión más profunda del tema. Esta perspectiva interaccionista considera la argumentación como una actividad psicosocial que beneficia a los sujetos en términos cognitivos (Felton y Kuhn, 2001) dado que los compromete en la posibilidad de un cambio epistémico y la negociación de un sentido más elaborado.

En ese contexto, partimos del principio socioconstructivo que sostiene que el diálogo argumentativo es el marco ideal para la construcción del conocimiento (Pérez-Echeverría *et al.*, 2016). Por este motivo, es importante destacar el valor de la argumentación dialógica en el seno de los ámbitos educativos, dado que hay un reconocimiento unánime de que la función argumentativa permite una reflexión metacognitiva sobre los propios puntos de vista en la medida en que le permite al estudiante beneficiarse del intercambio con el punto de vista de los demás (Peralta y Roselli, 2017).

La utilización en el aula de estrategias que estimulen la colaboración, el conflicto sociocognitivo y el diálogo argumentativo beneficia a los sujetos en sus aprendizajes, concretamente en la adquisición y desarrollo

del entendimiento, la escucha, la tolerancia, la crítica fundamentada y el trabajo en grupo (Peralta, 2012).

Intersubjetividad

El concepto de intersubjetividad no es exclusivo del SC, sino que también está presente en otros modelos teóricos (por ejemplo, el psicoanálisis). Sin entrar a discutir las similitudes y diferencias del término según el marco teórico de base, en el caso específico del SC podemos definirlo como el proceso (y producto) de construcción conjunta de un campo de significación compartida entre dos o más sujetos involucrados en una actividad común (Kumpulainen *et al.*, 2003; Mortimer y Wertsch, 2003; Rogoff, 1990, 2012; Tudge, 1992). Se trata de un emergente irreductible a la individualidad de cada sujeto involucrado, cuya base es una auténtica comunicación que permite conectar interpretaciones inicialmente autorreferenciales y lograr la construcción de un entendimiento compartido de la situación. En ese sentido, el lenguaje posee un rol central a partir de dos funciones principales: comunicacional, porque permite intercambiar significados y construir un campo de significación compartida acerca de la tarea (Mortimer y Wertsch, 2003); y psicológica, referida a la regulación y la planificación de la actividad y el pensamiento, dirigidos al propio sujeto (auto-regulación), al compañero (co-regulación) y a la propia actividad co-construida (regulación compartida), según la distinción conceptual más reciente (Grau y Whitebread, 2012; Iiskala *et al.*, 2011; Isohätälä *et al.*, 2017; Malmberg *et al.*, 2017).

El concepto de intersubjetividad es central dentro del SC porque enfatiza el carácter estrictamente social del desarrollo y de la construcción de conocimiento. La diferencia teórica con respecto a la noción de conflicto sociocognitivo, emparentada principalmente con la perspectiva neopiagetiana, remite a una cuestión de énfasis: mientras la primera (intersubjetividad) destaca el carácter de complementariedad entre perspectivas, la

segunda destaca el valor de la confrontación entre puntos de vista (Mercer, 1996). Sin embargo, en ambos casos la clave de la cuestión es entender a la co-construcción sociocognitiva como un proceso y un producto, ambos inaccesibles desde las instancias puramente individuales de los compañeros de trabajo.

Ambas nociones, intersubjetividad y conflicto sociocognitivo, poseen una implicación directa sobre la educación, en el sentido de que constituyen las claves explicativas de los logros de aprendizaje más importantes, no accesibles desde el trabajo solitario. Además, la actividad en colaboración representa un marco privilegiado para el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción, la complementación de roles y el control entre los sujetos de sus aportes y de su actividad (Roselli, 2011b). En función de ello, si se propone que la base principal de los aprendizajes significativos es la interacción con los demás, es fundamental estructurar la situación de enseñanza en función de esta premisa.

Es importante tener en cuenta que el trabajo en colaboración reporta una multiplicidad de beneficios educativos, pero también implica un esfuerzo mutuo de los compañeros y del docente (como acompañante más o menos involucrado en la situación), para lograr y mantener una coordinación a nivel del lenguaje y de la acción. O sea, si bien puede darse de manera relativamente espontánea, su mantenimiento y sostén implica un compromiso por parte de los actores. En tal sentido, las diferentes técnicas de aprendizaje colaborativo que se han propuesto (por ejemplo, Barkley *et al.*, 2007; Mercer, 2001; Roselli, 2017; Wegerif *et al.*, 2016) constituyen un recurso de suma importancia para el docente.

Tradicionalmente, la noción de intersubjetividad ha sido entendida en un sentido restringido, en tanto alude a un genuino encuentro entre subjetividades que puede darse o no en una interacción social determinada. Esto significaría que el solo hecho de que dos

o más sujetos interactúen entre sí en una tarea común no garantiza la conformación de una unidad colectiva auténtica. En este sentido, es necesario que se cumpla una serie de requisitos específicos entre los cuales se destacan la calidad de la discusión verbal y el intercambio de ideas, lo cual predispone a la co-construcción de una matriz básica sobre la cual negociar significados personales y acceder a un campo de significación compartida. Así, siguiendo esta definición, podría proponerse que el concepto de intersubjetividad está reservado a ciertos momentos o estados puntuales de la interacción (por ejemplo, durante una realización de una tarea colaborativa), donde los participantes logran acceder a una estructura colectiva e irreductible de entendimiento compartido.

Sin embargo, en el presente trabajo también queremos proponer un segundo sentido del término, en este caso más amplio que el anterior (Peralta y Castellaro, 2018). Así, un significado más general de la intersubjetividad podría referir directamente al sistema socio-relacional-cognitivo-emocional que emerge cuando dos o más individuos se disponen a desarrollar una actividad en común, en función de un objetivo también compartido. De esta manera, el concepto podría aplicarse a diversas situaciones interactivas que pueden reconocer diferentes grados de coordinación intersubjetiva y calidad de los intercambios, entre ellos, aquél reservado para el sentido específico del término (como auténtico encuentro de subjetividades).

EL CAMINO HACIA LA INTERSUBJETIVIDAD HABLA DE DISPUTA, ACUMULATIVA Y EXPLORATORIA

A partir, como referencia, del sentido restringido de intersubjetividad (formulado anteriormente), Neil Mercer y otros colegas propusieron tres modalidades sociocognitivas de construcción de conocimiento (Mercer, 1996, 2001; Mercer *et al.*, 1999). El indicador principal

para diferenciarlas es la calidad del intercambio lingüístico, lo que implica una menor o mayor posibilidad de arribar a una auténtica construcción compartida de los significados sobre la tarea. Esta diferenciación constituye un aporte teórico de suma relevancia, puesto que muchos trabajos posteriores lo tomaron como referencia para el análisis de los procesos sociocognitivos entre pares (por ejemplo, Kershner *et al.*, 2010; Schmitz y Winskel, 2008; Wegerif *et al.*, 2016; Webb y Treagust, 2006; Yang, 2016).

Las tres modalidades representan niveles crecientes en la calidad de la interacción colaborativa, y constituyen categorías de relevancia para el docente a la hora de identificar y/o acompañar las diferentes interacciones colaborativas de los alumnos. La conversación de disputa (*disputational talk*) se caracteriza por el predominio de un desacuerdo constante entre los sujetos y la toma individual de decisiones, además de la dificultad para comprender el punto de vista ajeno. En algunos momentos pueden llegar a observarse intentos destinados a unir recursos u ofrecer sugerencias constructivas, aunque no son suficientes para revertir ese estado de situación. Un indicador principal está constituido por la constante emisión de afirmaciones y contra-afirmaciones opositoras por parte de los participantes sin apelar a ningún intento de justificación. Por su parte, en la conversación acumulativa (*cumulative talk*) los sujetos logran acuerdos básicos relativos a la resolución de la tarea y acceden a cierto grado de construcción compartida del conocimiento. A pesar de lo anterior, dicho proceso de construcción se produce por una adhesión acrítica de cada uno respecto a lo dicho por el compañero. En este sentido, el conocimiento se construye de modo precario (acumulativamente) porque los individuos sólo repiten o confirman sin reflexión crítica las intervenciones ajenas y sin acceder a una auténtica co-construcción intersubjetiva. Finalmente, la conversación exploratoria (*exploratory talk*) representa el nivel de máxima calidad en el

intercambio lingüístico colectivo, ya que los participantes logran una auténtica construcción de significados compartidos a partir de la confrontación crítica de ideas. El diálogo se caracteriza por el ofrecimiento de sugerencias y alternativas de acción, ambas puestas a prueba por el grupo, lo que permite avanzar progresivamente en nuevas y emergentes construcciones de sentido.

¿COLABORACIÓN O COOPERACIÓN?

Otra cuestión vinculada a la conceptualización del trabajo conjunto entre pares en el ámbito del desarrollo y de la educación es la utilización de los términos “cooperación” o “colaboración”. Si bien se han propuesto algunos elementos diferenciales, aún se mantiene el debate sobre esta terminología y no se cuenta con un criterio definitivo y unívoco que permita una clara distinción (Barkley *et al.*, 2007; Castellaro y Roselli, 2013).

En este artículo proponemos una idea para ordenar la discusión, consistente en diferenciar dos niveles de sentido de los términos cooperación y colaboración: a) cuando se utilizan para referir a una concepción teórica fundamental del desarrollo y del conocimiento (sentido profundo o estricto); b) cuando se utilizan para aludir a un conjunto de técnicas didácticas basadas en el trabajo en equipo (sentido superficial o amplio).

En el primer caso (a), el uso diferencial de los términos cooperación o colaboración se asocia con un enfoque conceptual de base sobre el desarrollo y la construcción de conocimientos. En tal sentido, la idea de *cooperación* remite a una representación de lo colectivo como un producto resultante y reductible a la adición de acciones y/o pensamientos individualistas. En relación con este punto, aunque se aleje teóricamente de lo que entendemos como SC, podemos hacer una breve mención a la línea conceptual del aprendizaje cooperativo (Azorin, 2018; Johnson y Johnson, 2009; Slavin, 2011), que constituye un claro ejemplo

de esta posición. Desde tal perspectiva, el trabajo conjunto es entendido como el producto resultante de la sumatoria de acciones individuales, generadas a partir de contingencias ambientales (estructura de objetivos, estructura de incentivos y estructura de la tarea). La regulación de estos estímulos pre-dispone a la diferenciación de tres situaciones sociales básicas: cooperativa, competitiva e individualista.

Ya dentro del constructivismo, el uso de la noción de cooperación se identifica principalmente con la psicología genética ortodoxa. Primero, porque para Piaget la interacción social no posee un estatus especial en comparación con la manipulación de los objetos físicos, en lo que hace a su papel dentro del desarrollo. Pero, sobre todo, porque postula una relación estrecha (por momentos, de isomorfismo) entre el desarrollo de las estructuras de pensamiento y las formas de sociabilidad del sujeto. Esto deriva en que el desarrollo social sea concebido como un camino ontogénico cuyo inicio es un estadio autista o egocéntrico y cuyo final es un estadio de cooperación directamente asociado con la construcción de una lógica operatoria o reversible (Piaget, 1984; 1995). En síntesis, la ontogénesis implica un avance desde lo individual hacia formas cada vez más avanzadas de sociabilidad; y a nivel microgenético (interacciones sociales específicas) la base del trabajo conjunto es la comprensión del punto de vista ajeno por parte de cada sujeto implicado.

En cambio, la noción de *colaboración*, en un sentido profundo, se vincula directamente con una concepción del desarrollo (y del aprendizaje) que otorga una supremacía ontogénica a la interacción con los demás, por sobre la manipulación solitaria del mundo físico (Vygotsky, 1995a; 1995b). A esto se le suma una concepción del trabajo conjunto como proceso/producto emergente e irreductible a las individualidades de los participantes. Esto se encuentra en sintonía, ni más ni menos, que con la idea de intersubjetividad desarrollada más

arriba. En función de lo anterior, y considerando la dirección conceptual tomada por los estudios socioconstructivistas, coincidimos con Roselli (2011b) en que la noción de colaboración tendría que desplazar progresivamente (y así está siendo) a la noción de cooperación.

Incluso, siguiendo a Mejía-Arauz *et al.* (2018), la asunción de una concepción del trabajo conjunto en términos de cooperación o de colaboración puede interpretarse como producto del paradigma cultural de referencia de quien lo interpreta, el cual se concretiza en las prácticas familiares y comunitarias en las cuales participa el sujeto durante el desarrollo. Esta perspectiva se sostiene en estudios que compararon actividades de trabajo conjunto entre sujetos de diferentes culturas, por ejemplo, indígenas rurales mexicanos y urbanos occidentales (Correa-Chávez *et al.* 2016; Mejía-Arauz *et al.* 2012; Mejía Arauz, 2015). Así, el modelo de negociación (análogo a la idea de cooperación) tiende a considerar al fenómeno de la co-construcción colectiva en clave de *tensión* o *conflicto* entre las propias posiciones epistémico-sociales de los sujetos que interactúan, cuya resolución exige lograr un consenso por intercambio de argumentos. La base de esta representación, propia de las culturas urbanas occidentales, derivaría de las pautas y prácticas más individualistas y/o competitivas que promueve este tipo de colectivos sociales. Por su parte, el modelo de la colaboración enfatiza el carácter de complementariedad interpersonal de la co-construcción colectiva, y coincide como representación social con la idea de colaboración propuesta más arriba. A diferencia de la negociación, el hecho sociocognitivo constituye un emergente intersubjetivo (irreductible), así como ocurre con las distintas formas que toma el vínculo social, materializado en los diferentes grupos e instituciones en los cuales participa el niño, como la familia, la escuela y otros. Esto estaría más presente en comunidades más pequeñas,

por ejemplo, indígenas mexicanas, donde se otorga un mayor valor social a lo grupal o colectivo (por ejemplo, al conjunto familiar).

Por su parte, al retomar los dos niveles de significado de los términos cooperación y colaboración, cuando los consideramos en un sentido más amplio o superficial, es decir, asociado con técnicas de trabajo grupal en el ámbito escolar (criterio b), el elemento básico de diferenciación entre ambos términos es el grado de división y distribución de funciones durante una tarea colectiva (Álvarez y Difabio, 2017; Dillenbourg, 1999, 2002; Barkley *et al.*, 2007). Esto último, en general, se asocia con la presencia o ausencia de una estructuración explícita de la situación interactiva por parte de un agente externo (por ejemplo, el investigador o el docente).

Así, en una técnica cooperativa es habitual que el adulto divida previamente la tarea en diferentes partes o aspectos, de manera que cada sujeto debe hacerse cargo de la realización de uno de dichos componentes. Durante esta primera etapa de carácter personal los individuos trabajan separadamente, para luego pasar a una segunda instancia de coordinación donde se ensamblan los diferentes aportes individuales en una producción unitaria. En cambio, una técnica colaborativa se trataría de un formato de actividad en el cual todos los compañeros interactúan constantemente entre sí desde el inicio, sin basarse en una división previa de funciones y co-actuando como sujeto colectivo en la ejecución de la tarea (Castellaro y Roselli, 2013; Palincsar y Herrenkohl, 2002). Esto obedece a que el docente no plantea previamente una serie de subtareas o funciones que deberán asumirse individualmente. A pesar de ello, es probable que durante la realización de la tarea cada miembro se haga cargo de una parte de la actividad como producto espontáneo de la dinámica interactiva, pero en ningún caso dicha distribución es pautada externamente por un tercero.

¿Y LA TUTORÍA ENTRE PARES?

Otro concepto presente en los estudios socioconstructivistas es el de “tutoría entre pares”, que también puede presentar diferentes sentidos según el criterio desde el cual se lo entiende. Pero antes de continuar, es necesario efectuar una aclaración. Si se desglosa el término compuesto “tutoría entre pares” podría pensarse en una suerte de contradicción interna. Esto es, por un lado, “tutoría” refiere a una relación de acompañamiento, andamiaje y/o enseñanza de un tutor con respecto a otro tutorado (si bien aquí se habla en singular, también puede serlo en plural), lo que implica necesariamente que el primero cuente con un mayor nivel de desarrollo de una función, habilidad, competencia (o como queramos denominarlo) que el segundo. Sin embargo, por otro lado, el término “pares” o “iguales” alude a una condición de alta homogeneidad entre los sujetos, lo cual iría a contramano de lo anterior. Entonces, ¿cómo resolvemos la cuestión?

En nuestra opinión, un elemento que aporta claridad es la distinción teórica clásica entre los dos paradigmas o matrices vinculares básicas del desarrollo, sobre las cuales se ha enfocado la literatura socioconstructivista: la interacción niño-adulto y la interacción niño-niño (Castellaro y Roselli, 2015; Rogoff, 1990). La primera constituye el modelo vincular preponderante durante los primeros años del desarrollo y posee un carácter netamente asimétrico, puesto que es el adulto quien aporta la matriz cultural de significado que se dirige en la interacción. La desigualdad entre el niño y el adulto es marcada en extremo, tanto en edad cronológica como en relación con el grado de desarrollo de determinada función. Por su parte, a medida que el niño avanza en su desarrollo comienzan a tomar mayor protagonismo las interacciones que establece con otros niños, lo cual —como ya se dijo— constituye una segunda matriz vincular tan importante como la primera. En este sentido, el ingreso y transcurrir por el sistema

educativo formal (o al jardín maternal, como instancia informal previa) constituye un hito clave de legitimación institucional y cultural de este tipo de intercambios sociales.

Precisamente, retomando el debate previo, la aparente contradicción entre “tutoría” y “pares” se resuelve cuando recordamos que el concepto de “par” o “igual” encuentra su sentido fundamentalmente en el escenario interactivo que se establece entre el niño y otros niños, por clara contraposición con el escenario interactivo entre el niño y el adulto, donde la idea de “par” o “igual” no tiene lugar por las diferencias extremas entre éstos. Por tanto, el concepto de “par” no sólo aplicaría a sujetos en condiciones de igualdad con respecto a edad, año escolar y/o grado de desarrollo de una función específica, lo que coincidiría con la definición más pura del término; también referiría a sujetos que, si bien poseen diferencias entre sí con respecto a la edad, el año escolar y/o el grado de competencia específica, pertenecen a la misma etapa evolutiva global, es decir, todos son niños.

De esta manera, hay autores que identifican la tutoría entre pares con la situación de trabajo conjunto entre niños de diferentes edades. Si bien el criterio de base es la desigualdad etaria, también se infiere una diferencia en el desarrollo de la función cognitiva o contenido de aprendizaje en cuestión. Phelps y Damon (1989) hablan de uno o dos años de diferencia entre los sujetos. Alam *et al.* (2017) y Alam y Rosemberg (2015; 2016) aplican esta noción a casos con una mayor desigualdad etaria, por ejemplo, díadas integradas por un sujeto de cuatro o cinco años junto a un tutor de 12. Pero también se puede hablar de tutoría entre pares en situaciones donde los sujetos tienen edades similares (o año escolar), pero la diferencia refiere directamente al nivel de desarrollo de cierta competencia. Este criterio es más sutil que el anterior (vinculado directamente a un aspecto externo como la edad cronológica), puesto que requiere necesariamente de una evaluación del grado de desarrollo de la

función o contenido estudiado (por ejemplo, Sorsana *et al.*, 2013; Roselli y Hernández, 2019).

Entonces, hasta aquí hemos propuesto que la tutoría entre pares exige una diferencia básica entre los sujetos, la cual puede estar determinada simplemente por la edad (o el año escolar) y/o por el nivel de desarrollo específico (lo cual puede darse entre individuos de la misma edad). Ahora bien, aún resta hacer referencia a un segundo aspecto involucrado, complementario de lo anterior: la consigna de trabajo aportada por el investigador o el docente. En general, el término tutoría entre pares se aplica a situaciones en las cuales el adulto que acompaña la situación interactiva establece y asigna explícitamente a los sujetos las funciones sociales de enseñante (para el de mayor edad y/o más hábil) y de aprendiz (para el de menor edad y/o menos hábil). Así, cada participante es consciente de un rol social que le es asignado, el que tratará de llevar a cabo de una forma u otra.

Aunque éste es el sentido más habitual del término (consigna tutorial explícita), es importante mencionar (y diferenciar) una situación menos frecuente en la cual también se lo invoca: cuando se proponen categorías de análisis para identificar modalidades interactivas de trabajo conjunto. Esto refiere a los procesos de acompañamiento o andamiaje de un sujeto con respecto a otro, que ocurren de manera natural o espontánea en el marco de una interacción colaborativa, es decir, sin que el docente o investigador lo haya solicitado de manera explícita en una consigna de trabajo. En efecto, la literatura registra diferentes estudios (Castellaro y Roselli, 2015, 2018; Kumpulainen *et al.*, 2003; Lacasa *et al.*, 1995; Zapiti y Psaltis, 2012) que han identificado modalidades sociocognitivas espontáneas de carácter tutorial, en actividades colaborativas que no estuvieron precedidas por una consigna que estableciera explícitamente roles de tutor y tutorado. Si bien esto último es menos habitual que el caso de su uso más frecuente (bajo una consigna explícita que establece funciones

de tutor y tutorado), nos pareció importante considerarlo porque constituye una categoría frecuente cuando se trata de analizar e identificar modalidades interactivas entre pares.

INTERACTUAR: EL FUNDAMENTO NECESARIO DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR

Tal como planteamos a lo largo del trabajo, la premisa central de una perspectiva socio-constructivista es que la interacción con otros constituye la experiencia clave del desarrollo y de la construcción de conocimiento; es decir, dichos procesos de cambio sólo son pensables y necesariamente ocurren en escenarios intersubjetivos (Psaltis *et al.*, 2009; Rogoff, 1990, 2012). A su vez, esto conlleva una visión contextual del desarrollo y del conocimiento, sostenida en la idea de una interconexión entre los niveles microgenético, ontogenético y sociogenético (Castorina, 2018). En efecto, el SC postula un atravesamiento de los contextos y productos culturales cuando se piensa en la construcción de la subjetividad (Castellaro y Roselli, 2015; Castorina, 2017; Mejía-Arauz, 2015; Rosemberg *et al.*, 2016).

En función de este esquema teórico, la escuela representa un escenario social privilegiado y fundamental. Por un lado, constituye una instancia formal clave para la apropiación activa y crítica de las herramientas y significados aportados por la cultura. Este carácter “formal” implica un elemento de legitimación institucional de suma relevancia para el desarrollo, que viene a complementarse con el abanico de instancias sociales informales por las que transita el niño. A su vez, la escuela aporta una plataforma socio-institucional para el establecimiento y devenir de nuevas interacciones, ya sea entre el niño y el docente (y otros adultos de la comunidad educativa) y del niño con sus pares. En ambos casos, la escolarización contribuye de forma contundente en la ampliación de las experiencias relacionales, que hasta ese momento estaban mayormente

restringidas a un entorno familiar o afectivo más cercano. Tal como se planteó, estos formatos de interacción representan las dos matrices vinculares básicas del desarrollo, de las cuales provienen, respectivamente, las experiencias asimétricas vinculadas con la enseñanza formal y no formal, y las relaciones de reciprocidad, equidad y simetría propias de los intercambios con los pares.

Nuestras investigaciones ponen el foco de interés en la experiencia de trabajo conjunto entre pares, la cual está asociada —en gran parte de la literatura— con múltiples beneficios educativos, no sólo en lo que hace a la construcción de conocimientos académicos, sino también en aspectos sociales y actitudinales. A pesar de lo anterior, es necesario tener en cuenta que el vínculo entre interacción social y construcción de conocimiento escolar no es directo y unívoco, sino que está atravesado por múltiples aspectos o variables intervinientes que regulan dicha relación. Precisamente, la mayor parte de las investigaciones recientes apuntan a lograr una comprensión más profunda de tales variables involucradas, entre las cuales podemos mencionar: a) aquéllas relativas a los propios sujetos que interactúan, como la edad (o momento evolutivo), el punto de vista o el nivel de competencia con respecto a una tarea determinada, el género, la amistad o afinidad socioafectiva entre éstos, o el significado personal que posee la tarea para cada sujeto; b) aquéllas relativas a la estructuración de la situación interactiva, como la cantidad de compañeros que integra la unidad social, el tipo de proceso cognitivo o contenido escolar sobre el que se trabaja, el formato material de la actividad, o el tipo de consigna verbal (una revisión detallada de ambos grupos de variables puede consultarse en Castellaro y Dominino, 2011; Peralta y Castellaro, 2018; Psaltis y Zapiti, 2014; Quiamzade *et al.*, 2014). En consecuencia, cuando trasladamos estas ideas al ámbito de la construcción de conocimientos escolares, el docente (y nosotros mismos) debemos tener en cuenta que los beneficios

educativos del trabajo conjunto entre pares no son “automáticos”, sino que estarán regulados por esos aspectos intervinientes (junto a otros aquí omitidos), que se sugiere considerar a la hora de la planificación curricular.

La consideración de las variables intervinientes previas en el ámbito escolar no tiene un fin en sí mismo, sino que está al servicio de favorecer, sostener y potenciar el elemento central de la construcción de conocimiento, que es la propia interacción sociocognitiva, es decir, el interactuar. Para lograr este propósito, el docente no sólo cuenta con la posibilidad de reflexionar sobre y planificar el trabajo conjunto entre pares en función de la consideración de los aspectos mencionados; también puede incorporarse al sistema sociocognitivo de trabajo conjunto entre pares, “andamando” dichos procesos de producción colectiva. Esto se ha observado, por ejemplo, en estudios previos que han analizado los procesos de incentivación del conflicto sociocognitivo en diadas (Peralta *et al.*, 2012) o tomando como referencia teórica a la noción de evaluación dinámica (Taverna y Peralta, 2009). En síntesis, pensar la educación desde el SC posibilita el complemento y enriquecimiento mutuo entre la matriz socio-pedagógica docente-niño/a y aquella basada en la interacción entre los propios compañeros. Incluso, el mismo docente cuenta con la opción de “pivotar” entre ambas matrices, moviéndose “desde afuera hacia adentro”, o viceversa, en relación con el sistema intersubjetivo de colaboración que se establece entre los alumnos (pares).

A modo de cierre, y tal como se adelantó más arriba, el SC actual constituye una interesante y productiva integración entre posiciones teóricas que, a pesar de compartir los presupuestos constructivistas, tradicionalmente se plantearon como contrapuestas en varios aspectos (Piaget y Vygotsky). En efecto, los desarrollos posteriores neopiagetianos y neovygotskianos favorecieron una mayor unificación teórica, que también puede aplicarse en la planificación escolar. Así, cada tradición

ha aportado una serie de conceptos valiosos que pueden utilizarse en función de las diferentes circunstancias que se relacionan con el proceso educativo. Así, en algunos casos puede tener mayor sentido pedagógico la organización de actividades en las cuales se favorezca la confrontación entre puntos de vista individuales, el debate y la argumentación (por ejemplo, en relación con contenidos dilemáticos o éticamente discutibles). En cambio, en otras ocasiones puede ser más adecuado

planificar una estrategia pedagógica cuyo eje sea el trabajo conjunto en pos de un objetivo común, por ejemplo, la resolución colaborativa de un problema matemático. Si bien cada opción puede analogarse con la perspectiva neopiagetiana (en el primer caso) o neovygotskiana (en el segundo caso), ambas coinciden enfáticamente en la naturaleza social o interactiva de los procesos activos de conocimiento. Precisamente, allí radica el núcleo y el sentido teórico del socioconstructivismo.

REFERENCIAS

- ALAM, Florencia y Celia Rosemberg (2015), "Un análisis del proceso de construcción interaccional en narrativas de ficción entre pares", *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-16.
- ALAM, Florencia y Celia Rosemberg (2016), "¡Uy, no! ¡Mirá lo que pasó! Uso de recursos evaluativos en narrativas de ficción por niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas", *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 21, núm. 3, pp. 281-297.
- ALAM, Florencia, Maia Migdalek, María Laura Ramírez, Alejandra Stein y Celia Rosemberg (2017), "¿Sabés qué es? Explicaciones de niños tutores en torno a vocabulario no familiar. Un estudio con niños de poblaciones urbano-marginadas de Argentina", *Revista Costarricense de Psicología*, vol. 36, núm. 2, pp. 83-103.
- ÁLVAREZ, Guadalupe e Hilda Difabio de Anglat (2017), "La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado", *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 155, pp. 51-67.
- ARAYA, Valeria, Manuela Alfaro y Martín Andonegui (2007), "Constructivismo: orígenes y perspectivas", *Laurus*, vol. 13, núm. 24, pp. 76-92.
- AZORIN Abellán, Cecilia (2018), "El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 161, pp. 191-194.
- BAKER, Michael (1998), "Interacciones argumentativas y aprendizaje cooperativo", *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, núm. 17-18, pp. 133-167.
- BANDURA, Albert y Richard Walters (1990), *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza.
- BARKLEY, Elizabeth, K. Patricia Cross y Claire Howell Major (2007), *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Madrid, Morata.
- BARRETO Tovar, Carlos Humberto, Luis Fernando Gutiérrez Amador, Blanca Ligia Pinilla Díaz y Ciro Parra Moreno (2006), "Límites del constructivismo pedagógico", *Educación y Educadores*, vol. 9, núm. 1, pp. 11-31.
- BECERRA, Gastón (2016), "Los usos del constructivismo en las publicaciones científicas de Latinoamérica", *Magister en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, núm. 35, pp. 38-59.
- BUCHS, Céline, Céline Darnon, Alain Quiamzade, Gabriel Mugny y Fabrizio Butera (2008), "Conflicts et apprentissage: Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 163, pp. 105-125.
- CASTELLARO, Mariano (2012), "Definiciones teóricas y áreas de investigación propuestas desde el constructivismo en publicaciones latinoamericanas de psicología y educación de la última década", *Liberabit*, vol. 18, núm. 2, pp. 131-146.
- CASTELLARO, Mariano y Martín Dominino (2011), "El proceso colaborativo en niños de escolaridad inicial y primaria. Una revisión de trabajos empíricos", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 121-145.
- CASTELLARO, Mariano y Néstor Roselli (2013), "Características diferenciales de la interacción colaborativa entre niños según el nivel socioeconómico, en dos tipos de tarea", *Apuntes de Psicología*, vol. 31, núm. 3, pp. 271-282.
- CASTELLARO, Mariano y Néstor Roselli (2015), "Peer Collaboration in Children According to Age, Socioeconomic Context and Task", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 63-80.
- CASTELLARO, Mariano y Néstor Roselli (2018), "Resolución colaborativa de problemas lógicos en condiciones de simetría y asimetría

- cognitiva”, *Revista Propósitos y Representaciones*, vol. 6, núm. 1, pp. 135-166.
- CASTILLO, Sandra (2008), “Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática”, *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 171-194.
- CASTORINA, José Antonio (2017), “El contexto en los estudios de psicología genética. Problemas y revisiones”, *Schéme. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, vol. 9, núm. especial, pp. 320-349.
- CASTORINA, José Antonio (2018), “Psicología genética y psicología social: ¿dos caras de una misma disciplina o dos programas de investigaciones compatibles?”, en Alicia Barreiro (comp.), *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral*, Buenos Aires, UNPE Editorial Universitaria, pp. 33-53.
- CORREA-Chávez, Maricela, Heather F. Mangione y Rebeca Mejía-Arauz (2016), “Collaboration Patterns among Mexican Children in an Indigenous Town and Mexican City”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 44, pp. 105-113.
- CUBERO Pérez, Rosario (2005), “Elementos básicos para un constructivismo social”, *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 23, núm. 1, pp. 43-61.
- DILLENBOURG, Pierre (1999), “What do You Mean by ‘Collaborative Learning’?”, en Pierre Dillenbourg (ed.), *Collaborative-Learning: Cognitive and computational approaches*, Amsterdam, Pergamon Press, pp. 1-19.
- DILLENBOURG, Pierre (2002), “Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design”, en Paul Kirschner (ed.), *Three Worlds of CSCL. Can we support CSCL*, Netherlands, Open Universiteit, pp. 61-91.
- FELTON, Mark y Deanna Kuhn (2001), “The Development of Argumentative Discourse Skill”, *Discourse Processes*, vol. 32, núm. 2-3, pp. 135-153.
- GESELL, Arnold (1985), *El niño de 1 a 5 años*, Buenos Aires, Paidós.
- GILLY, Michel (1992), “Introducción: interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos”, en Anne-Nelly Perret-Clermont y Michel Nicolet (comps.), *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 23-31.
- GRAU, Valeska y David Whitebread (2012), “Self and Social Regulation of Learning during Collaborative Activities in the Classroom: The interplay of individual and group cognition”, *Learning and Instruction*, vol. 22, núm. 6, pp. 401-412.
- GUTIÉRREZ, Mario Fernando y Miralba Correa (2008), “Argumentación y concepciones implícitas sobre Física: un análisis pragmatialéctico”, *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 11, núm. 1, pp. 55-63.
- HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (1999), “La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares”, *Perfiles Educativos*, vol. 21, núm. 85-86, pp. 46-71.
- HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (2008), “Los constructivismos y sus implicaciones para la educación”, *Perfiles Educativos*, vol. 30, núm. 122, pp. 38-77.
- IISKALA, Tuiki, Marja Vauras, Erno Lehtinen y Pekka Salonen (2011), “Socially Shared Metacognition of Dyads of Pupils in Collaborative Mathematical Problem-Solving Processes”, *Learning and Instruction*, vol. 21, núm. 3, pp. 379-393.
- ISOHÄTÄLÄ, Jaana, Hanna Järvenoja y Sanna Järvelä (2017), “Socially Shared Regulation of Learning and Participation in Social Interaction in Collaborative Learning”, *International Journal of Educational Research*, vol. 81, pp. 11-24.
- JOHNSON, David W. y Roger T. Johnson (2009), “An Educational Psychology Success Story: Social interdependence theory and cooperative learning”, *Educational Researcher*, vol. 38, núm. 5, pp. 365-379.
- KERSHNER, Ruth, Neil Mercer, Paul Warwick y Judith Kleine Staarman (2010), “Can the Interactive Whiteboard Support Young Children’s Collaborative Communication and Thinking in Classroom Science Activities?”, *Computer-Supportive Collaborative Learning*, núm. 5, pp. 359-383.
- KUMPULAINEN, Kristina, Geerdina van der Aalsvoort y Eeva-Liisa Kronqvist (2003), “Multiple Lenses to Peer Collaboration: Explorations on children’s thinking within a situative perspective”, *Educational and Child Psychology*, vol. 20, núm. 2, pp. 80-99.
- LACASA, Pilar, Beatriz Martín y Pilar Herranz (1995), “Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de las situaciones de interacción”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 18, núm. 72, pp. 71-94.
- LEITÃO, Selma (2000), “The Potential of Argument in Knowledge Building”, *Human Development*, vol. 43, núm. 6, pp. 332-360.
- MALMBERG, Jonna, Sanna Järvelä y Hanna Järvenoja (2017), “Capturing Temporal and Sequential Patterns of Self-, co-, and Socially Shared Regulation in the Context of Collaborative Learning”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 49, pp. 160-174.

- MEJÍA-Arauz, Rebeca (2015), "Contrastes en el desarrollo sociocognitivo de niños en contextos urbanos y rurales o indígenas de México", en Rebeca Mejía-Arauz (coord.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*, Guadalajara, ITESO, pp. 13-43.
- MEJÍA-Arauz, Rebeca, Amy D. Roberts y Barbara Rogoff (2012), "Cultural Variation in Balance of Nonverbal Conversation and Talk", *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, vol. 1, núm. 4, pp. 207-220.
- MEJÍA-Arauz, Rebeca, Barbara Rogoff, Andrew Dayton y Richard Henne-Ochoa (2018), "Collaboration or Negotiation: Two ways of interacting suggest how shared thinking develops", *Current Opinion in Psychology*, núm. 23, pp. 117-123.
- MERCER, Neil (1996), "The Quality of Talk in Children's Collaborative Activity in the Classroom", *Learning and Instruction*, vol. 6, núm. 4, pp. 359-377.
- MERCER, Neil (2001), *Palabras y mente*, Barcelona, Paidós.
- MERCER, Neil, Rupert Wegerif y Lyn Dawes (1999), "Children's Talk and Development of Reasoning in the Classroom", *British Education Research Journal*, vol. 25, núm. 1, pp. 95-111.
- MORTIMER, Eduardo F. y James V. Wertsch (2003), "The Architecture and Dynamics of Intersubjectivity in Science Classrooms", *Mind, Culture and Activity*, vol. 10, núm. 3, pp. 230-244.
- MUGNY, Gabriel y Willem Doise (1983), *La construcción social de la inteligencia*, México, Trillas.
- MUGNY, Gabriel y Willem Doise (1991), "Percepción intelectual de un proceso histórico: veinte años de psicología social en Ginebra", *Anthropos: Boletín de Información y Documentación*, núm. 124, pp. 8-23.
- MUGNY, Gabriel, Paola de Paolis y Felice Carugati (1991), "Regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo", *Revista de Documentación Científica de la Cultura*, núm. 27, pp. 29-49.
- MUNNÉ, Frederic (1999), "Constructivismo, construcciónismo y complejidad: la debilidad de la crítica en la psicología construccional", *Revista de Psicología Social*, vol. 14, núm. 2-3, pp. 131-144.
- NEIMEYER, Robert y Michael Mahoney (1998), *Constructivismo en psicoterapia*, Barcelona, Paidós.
- PALINGSAR, Annemarie Sullivan y Leslie Rupert Herrenkohl (2002), "Designing Collaborative Learning Contexts", *Theory into Practice*, vol. 41, núm. 1, pp. 26-32.
- PERALTA, Nadia Soledad (2012), "Investigar la interacción sociocognitiva en el ámbito educativo: recorrido teórico y resultados empíricos de un estudio en el nivel universitario", *Ensemble. Revista Electrónica de la Casa Argentina en París*, vol. 9, núm. 4, s/pp.
- PERALTA, Nadia Soledad y Mariano Castellaro (2018), "Interacción e intersubjetividad: investigando sus beneficios en el ámbito educativo", en Jorge Faccendini, Pablo Martino, Mariano Sironi y Marina Terrádez (comp.), *Caleidoscopio. Prácticas y clínicas psi en la universidad*, Rosario, UNR Editora, pp. 247-259.
- PERALTA, Nadia Soledad y Néstor Roselli (2015), "Los sistemas de interacción generados por la impronta didáctica del docente", *Propósitos y Representaciones*, vol. 3, núm. 2, pp. 131-153.
- PERALTA, Nadia Soledad y Néstor Roselli (2016), "Conflicto sociocognitivo e intersubjetividad: análisis de las interacciones verbales en situaciones de aprendizaje colaborativo", *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol. 6, núm. 1, pp. 90-113.
- PERALTA, Nadia Soledad y Néstor Roselli (2017), "Modalidad argumentativa en función del tipo de tarea y tamaño del grupo", *COGENCY. Journal of Reasoning and Argumentation*, vol. 9, núm. 2, pp. 67-83.
- PERALTA, Nadia Soledad, Néstor Roselli y Ana Borghello (2012), "El conflicto sociocognitivo como instrumento de aprendizaje en contextos colaborativos", *Revista Interdisciplinaria*, vol. 29, núm. 2, pp. 325-338.
- PÉREZ-Echeverría, María Puy, Yolanda Postigo y Merce García-Milá (2016), "Argumentación y educación: apuntes para un debate", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 39, núm. 1, pp. 1-24.
- PERRET-Clermont, Anne-Nelly (1984), *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*, Madrid, Visor.
- PHELPS, Erin y William Damon (1989), "Problem Solving with Equals: Peer collaboration as a context for learning mathematics and spatial concepts", *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, núm. 4, pp. 639-646.
- PIAGET, Jean (1960), *Psicología de la inteligencia*, Barcelona, Crítica.
- PIAGET, Jean (1984), *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca.
- PIAGET, Jean (1995), *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Labor.
- PSALTIS, Charis y Anna Zapiti (2014), *Interaction, Communication and Development: Psychological development as a social process*, United Kingdom, Routledge.
- PSALTIS, Charis, Gerard Duveen y Anne-Nelly Perret Clermont (2009), "The Social and the Psychological: Structure and context in intellectual development", *Human Development*, vol. 52, núm. 5, pp. 291-312.
- QUIAMZADE, Alain, Gabriel Mugny y Fabrizio Butera (2014), *Psychologie sociale de la connaissance*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

- ROGOFF, Barbara (1990), *Apprenticeship in Thinking. Cognitive development in social context*, Nueva York, Oxford University Press.
- ROGOFF, Barbara (2012), "Learning without Lessons: Opportunities to expand knowledge", *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, vol. 35, núm. 2, pp. 233-252.
- ROSELLI, Néstor (1999), *La construcción sociocognitiva entre iguales. Fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo*, Rosario, Ediciones IRICE.
- ROSELLI, Néstor (2011a), "La cuestión metodológica en el estudio del desarrollo cognitivo", *Revista Psicodiagnóstica*, núm. 21, pp. 9-19.
- ROSELLI, Néstor (2011b), "Proceso de construcción colaborativa a través del chat según el tipo de tarea", *Revista de Psicología*, vol. 29, núm. 1, pp. 3-36.
- ROSELLI, Néstor (2016), "Modalities to Collaborate in the Social Construction of Conceptual Maps: A comparison between individual and collective productions", *American Journal of Educational Research*, vol. 5, núm. 10, pp. 1058-1064.
- ROSELLI, Néstor (2017), "Collaborative Learning: A model of strategies to apply in university teaching", *Journal of Education and Social Policy*, vol. 4, núm. 2, pp. 113-120.
- ROSELLI, Néstor y Camila Hernández (2019), "Tutoría entre pares: un modelo metodológico para el análisis de la enseñanza no-experta", *Tempus Psicológico*, vol. 2, núm. 2, pp. 15-45.
- ROSEMBERG, Celia, Alejandra Menti, Alejandra Stein, Florencia Alam y Maia Migdalek (2016), "Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones", *Revista Costarricense de Psicología*, vol. 35, núm. 2, pp. 101-120.
- SCHMITZ, Megan y Heather Winskel (2008), "Towards Effective Partnerships in a Collaborative Problem-Solving Task", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 78, núm. 4, pp. 581-596.
- SLAVIN, Robert (2011), "Instruction Based on Cooperative Learning", en Richard E. Mayer y Patricia A. Alexander (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*, Nueva York, Taylor & Francis, pp. 344-360.
- SORSANA, Christine, Nathalie Guizard y Alain Trognon (2013), "Preschool Children's Conversational Skills for Explaining Game Rules: Communicative guidance strategies as a function of type of relationship and gender", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, núm. 4, pp. 1453-1475.
- STAERKLÉ, Christian y Fabrizio Butera (2017), *Conflicts Constructifs, Conflicts Destructifs. Regards Psychosociaux*, Lausanne, Antipodes.
- TAVERNA, Andrea y Olga Peralta (2009), "Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 113-139.
- TOMASELLO, Michael (2000), "Culture and Cognitive Development", *Current Directions in Psychological Science*, vol. 9, núm. 2, pp. 37-40.
- TUDGE, Jonathan (1992), "Processes and Consequences of Peer Collaboration: A Vygotskian analysis", *Child Development*, vol. 63, núm. 6, pp. 1364-1379.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1995a), *Obras escogidas I*, Madrid, Visor.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1995b), *Obras escogidas II*, Madrid, Visor.
- WEBB, Paul y David F. Treadwell (2006), "Using Exploratory Talk to Enhance Problem-Solving and Reasoning Skills in Grade-7 Science Classrooms", *Research in Science Education*, vol. 36, núm. 4, pp. 381-401.
- WEGERIF, Rupert, Taro Fujita, Jonathan Doney, Julieta Pérez Linares, Andrew Richards y Claire van Rhyn (2016), "Developing and Trialing a Measure of Group Thinking", *Learning and Instruction*, vol. 48, pp. 40-50.
- WERTSCH, James (2008), "From Social Interaction to Higher Psychological Processes. A clarification and aplicación of Vygotsky's Theory", *Human Development*, vol. 51, núm. 1, pp. 66-79.
- YANG, Yang (2016), "Lessons Learnt from Contextualizing a UK Teaching Thinking Program in a Conventional Chinese Classroom", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 19, pp. 198-209.
- ZAPITI, Anna y Charis Psaltis (2012), "Asymmetries in Peer Interaction: The effect of social representations of gender and knowledge asymmetry on children's cognitive development", *European Journal of Social Psychology*, vol. 42, núm. 5, pp. 578-588.
- ZITTOUN, Tania, Anne-Nelly Perret Clermont y Felice Carugati (1997), "Note sur la notion de conflit", *Cahiers de Psychologie*, núm. 33, pp. 27-30.

Educación para el cambio climático

¿Educar sobre el clima o para el cambio?

EDGAR J. GONZÁLEZ GAUDIANO* | PABLO Á. MEIRA CARTEA**

El cambio climático constituye el desafío más importante de la humanidad para el presente siglo. Se trata de un complejo fenómeno resultante del proceso civilizatorio en boga que desestabilizará aún más los ciclos y dinámicas naturales y sociales de todo el globo. Por ello, desconcierta la apatía que las ciencias sociales y la educación han manifestado y manifiestan sobre este problema en la trayectoria actual hacia un colapso generalizado. En el artículo se analizan críticamente las dos vertientes fundamentales de respuesta que se formulan con finalidades educativas en esta materia. Discutimos sus alcances y limitaciones, y revisamos posibilidades más fecundas en términos de eficacia colectiva, con el propósito de fortalecer la capacidad y la disposición de las personas y las comunidades de lograr cambios significativos apremiantes, que contribuyan a evitar los peores escenarios posibles de la crisis climática.

Climate change constitutes humanity's most important challenge for this century. It is a complex phenomenon resulting from the prevailing civilizing process which will further destabilize global natural and social cycles. Therefore, the apathy which the social sciences and education have displayed, and continue to display, on the issue along our current trajectory toward generalized collapse is disconcerting. The article offers a critical analysis of the two fundamental lines of response on the subject formulated for educational purposes. We discuss their scope and limitations, and examine more fertile possibilities in terms of collective effectiveness, with the aim of strengthening the capacity and willingness of people and communities to effect urgent significant changes which help to avoid the worst possible scenarios of the climate crisis.

Palabras clave

Educación ambiental
Educación para el cambio climático
Educación climática
Cambio climático
Colapso

Keywords

Environmental education
Education for climate change
Climate education
Climate change
Collapse

Enviado: 14 de junio de 2019 | Aceptado: 18 de septiembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>

- * Investigador titular de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México). Coordina la Cátedra UNESCO "Ciudadanía, Educación y Sustentabilidad Ambiental del Desarrollo". Doctor en Filosofía y ciencias de la educación. Línea de investigación: educación para el cambio climático. Publicación reciente: (en prensa, en coautoría con P. Meira), "Environmental Education under Siege: Climate radicality", *Journal of Environmental Education*, número especial de aniversario. CE: egonzalezgaudiano@gmail.com
- ** Profesor del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctor en Filosofía y ciencias de la educación. Línea de investigación: educación para el cambio climático. Publicación reciente: (2019, en coautoría con A. García-Vinuesa), "La investigación educativa sobre conocimientos y percepciones del cambio climático en estudiantes de educación secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, vol. 24, núm. 81, pp. 507-535. CE: pablo.meira@usc.es

INTRODUCCIÓN¹

En los últimos 50 años la protección ambiental ha tenido un desarrollo discontinuo a nivel mundial, tanto como resultado de circunstancias cambiantes y esfuerzos desiguales, como de políticas internacionales que han quedado, las más de las veces, a expensas de los dogmas económicos neoliberales fortalecidos con la globalización. Estas políticas han erosionado numerosos logros alcanzados en las décadas de los años ochenta y noventa del siglo pasado, y con ello se ha difuminado gran parte del peso relativo adquirido por el medio ambiente en los procesos de toma de decisiones y en las prioridades sociales. Lo anterior principalmente a partir de la crisis que deprimió las finanzas mundiales desde los años 2008 y 2009, y las políticas mal llamadas de “austeridad” con las que se ha intentado responder radicalizando el modelo económico que, paradójicamente, está en las raíces más profundas de dicha crisis.

Latour es aún más pesimista en la lectura de la coyuntura actual. Para él, lejos de ser una consecuencia ineluctable de la crisis económica, puede constituir un resultado buscado de la misma:

... las élites han estado tan persuadidas de que no habría vida futura para todo el mundo que decidieron desembarazarse, lo más rápido posible, de todos los lastres de la solidaridad: he ahí la desregulación. Que había que construir una especie de fortaleza dorada para el pequeño porcentaje que lograría estar a salvo: he ahí la explosión de las desigualdades. Y que, para disimular el egoísmo craso de esa fuga del mundo común, había que rechazar de plano su motivación original: he ahí la negación del cambio climático (Latour, 2019: 35).

Al igual que la política ambiental en su conjunto, la educación ambiental ha estado sometida a las restricciones de la modernidad. De una educación con claros tintes de alfabetización ecológica promovida por el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA, UNESCO) de 1975 a 1995, se pasó a una educación para el desarrollo sustentable, alineada con los planes de negocios de corporaciones y países ricos e ideada para mantener la premisa del crecimiento en el centro del modelo de desarrollo, así como la ruta aspiracional de pertenencia a la sociedad de consumo prohijada por los países en desarrollo (González Gaudiano y Meira Cartea, en prensa). Tal oscilación discursiva ha contribuido a evitar que arraigue en la población el cambio cultural respecto a una relación respetuosa con el medio ambiente, incluso entre aquellos segmentos que desde edades tempranas recibieron el influjo de sistemas educativos presuntamente enverdecidos, como prácticamente todas las personas menores de 40 años. Los cambios culturales son procesos lentos, como flujos laminares, que requieren de una persistencia de propósitos convergentes.

Desde hace varias décadas, diversos estudios confirman que la “ambientalización” de los niveles y modalidades educativas ha sido fallida (Lotz-Sisitka y Kethlhoilwe, 2013; Cordeiro *et al.*, 2013; González Gaudiano *et al.*, 2015) o que ha tenido logros muy limitados, principalmente en los niveles educativos más altos de los sistemas educativos actuales. Se fomentaron procesos curriculares parciales y sesgados, centrados principalmente en la adquisición de competencias cognitivas y con escasa capacidad docente y discente para poner en marcha aprendizajes significativos mediante estrategias didácticas, situadas y pertinentes, de construcción de sentido. Los

¹ Este artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Educación para el cambio climático en educación secundaria: investigación aplicada sobre representaciones y estrategias pedagógicas en la transición ecológica”, financiado en la Convocatoria 2018 por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, en el marco del Programa Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad (Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 del Gobierno de España), con la referencia RTI2018-094074-B-I00.

precarios resultados obtenidos no han podido competir con el poder invasivo de los mensajes en dirección contraria inducidos por el *marketing* a través de los medios convencionales de comunicación y, cada vez más, desde y en las redes sociales. Como resultado de esta trayectoria, la educación ambiental ha pasado de ser un área emergente de gran potencial dentro y fuera de la escuela entre los años setenta y noventa del siglo pasado, a ver reducida significativamente su capacidad presupuestal, institucional, humana y política.

Ha sido el agravamiento del cambio climático, evidenciado por la ciencia como uno de los grandes retos del siglo XXI, si no el más grande, lo que ha venido a alterar el itinerario trazado de una muerte anunciada por abandono institucional y desaparición forzada. En efecto, es notable la creciente activación de la sociedad en torno a la importancia de este fenómeno, lo que ha contribuido a insuflar una bocanada de aire fresco también para la educación ambiental. Empero, puede constatarse cómo muchas propuestas para la praxis educativa comienzan a orientarse en la misma dirección que ha sido problemática y problematizada en la educación ambiental. El presente artículo pretende aportar en la discusión de estas tendencias y revisar algunas posibilidades más fecundas en términos pedagógicos, a fin de fortalecer capacidades y disposiciones individuales y colectivas para auspiciar cambios significativos que contribuyan a evitar los peores escenarios posibles de la crisis climática.

EL CAMBIO CLIMÁTICO

El cambio climático es un fenómeno global de creciente interés científico, político, social y mediático, porque sus repercusiones afectan y alteran prácticamente la totalidad de las actividades humanas (IPCC, 2014; Schewe *et al.*, 2019). De igual forma, perturba el funcionamiento de la biosfera y la integridad de los ecosistemas en su conjunto, con impactos

variados en el soporte vital de los ciclos bioquímicos. Es también un espacio de disputa y polarización política en el que demasiadas veces imponen sus condiciones los intereses económicos, sin importar la progresiva vulnerabilidad que el fenómeno genera, sobre todo en las zonas tropicales y las regiones de mayor pobreza (Bell *et al.*, 2011).

Dichos intereses han promovido estrategias diversas para retrasar la adopción de las políticas de respuesta requeridas ante la magnitud y complejidad del problema, y con ello han inducido dudas y escepticismo en la sociedad para contrarrestar la evidencia científica disponible, y han desacreditado las llamadas de apremio a actuar de manera decidida con la urgencia debida (Oreskes y Conway, 2018). Actualmente, aunque ya es difícil cuestionar en la esfera pública que las causas del cambio climático derivan inequívocamente de las actividades humanas, los perniciosos intereses del negacionismo climático y el poder económico y político de los poderes fácticos que se ocultan detrás (liderados por el Instituto Hertland, Koch Industries y Exxon-Mobil) (Klein, 2014; Oreskes y Conway, 2018), continúan presionando a la baja los escenarios estimados sobre el comportamiento de las variables climáticas en el futuro próximo (Brysse *et al.*, 2013; Lewandowsky *et al.*, 2015), así como para limitar el alcance de las políticas de adaptación y mitigación necesarias para minimizar la amenaza y paliar sus consecuencias.

Aunado a lo anterior, ha habido una proliferación mediática impropia y distorsionada sobre el fenómeno (mediadores, comunicadores, agendas mediáticas, etc.), con un alto grado de desconocimiento, con marcados sesgos de interpretación y varias zonas oscuras en la representación social del cambio climático que nutren la indiferencia social. Por ende, el tema tiene un escaso peso en las prioridades sociales y políticas (Meira Cartea, 2009; González Gaudiano y Meira Cartea, 2009). Todo ello contribuye a la incapacidad colectiva para

encarar condiciones actuales y futuras que irán empeorando en la medida que continúen dependiendo de decisiones y aspiraciones gobernadas por el imperativo del crecimiento económico, en el crepúsculo de un sistema basado en el consumo intensivo de hidrocarburos, que se resiste a morir y nos conduce al colapso.

Así, nos encontramos frente a la urgencia de transformar radicalmente el modelo energético basado en el uso intensivo de hidrocarburos fósiles, pero la mayoría de la gente no se ha dado cuenta, o no se quiere dar cuenta. Pocos perciben las implicaciones presentes y futuras del cambio climático en su vida diaria y muchos de los que sí lo hacen prefieren “refugiarse” en el confort que aún les ofrece el sistema (Maibach y Leiserowitz, 2009). Es claro que la educación no podrá sola con el colosal desafío de hacerse cargo de un cambio tan drástico, pero la transición energética tampoco podrá lograrse sin realizar transformaciones en las dimensiones sociales, culturales y éticas del problema, cuyo avance sólo se conseguirá mediante cambios sustantivos en los procesos educativos vigentes.

El asunto de la transición energética es complejo porque, en primer lugar, es preciso convencer a la población de que el costo de no actuar será mucho mayor en el futuro, debido a que los beneficios económicos globales de la inacción son capitalizados y privatizados por parte de los grandes operadores del mercado —multinacionales y fondos de inversión—, pero sus consecuencias se socializan, son de corto, mediano y largo plazos y de impactos locales en la vida de las personas (IPCC, 2014; 2018). En segundo lugar, también es fundamental tomar en cuenta —y este punto ha sido debatido durante décadas— que no todos los países y la población llegamos igual a este momento; son las condiciones socioeconómicas y políticas preexistentes, históricamente determinadas, las que impiden tomar previsiones para reducir factores de riesgo y vulnerabilidad, así como por los impactos diferenciales del fenómeno. Ello ante la posibilidad de que

se conduzca indebidamente la transición y se perjudique así a los países y grupos de población menos desarrollados, lo cual profundizaría aún más la inequidad y aumentaría la brecha de desigualdad entre unos y otros, al lastrar sus opciones para satisfacer sus necesidades. De este modo, el cambio climático contribuye significativamente —y puede hacerlo más aún— al rezago, a la desigualdad y a la vulnerabilidad social, amplificándose la de por sí injusta naturaleza de la geografía humana (Adger *et al.*, 2006).

Por todo lo anterior, encontramos que el cambio climático es un fenómeno de gran complejidad por su precaria visibilidad y prioridad política y social. Sabemos que mientras el fenómeno no sea reconocido como un factor real e importante en la vida de las personas (Lezama, 2008; Wolf y Moser, 2011), no suscitará la presión y adhesión pública a medidas de mitigación y adaptación, ni se incrementará su peso relativo en la jerarquía de prioridades de las agendas política y social, mutuamente condicionadas. Pero no es fácil encarar políticamente las causalidades sistémicas de un problema que no se asume como una crisis estructural (Klein, 2014), aunque desafía las bases económicas, políticas, sociales y culturales del sistema que lo genera. De ahí el énfasis que los gobiernos ponen a medidas paliativas, efectistas, analgésicas, tales como administrar los desastres en vez de gestionar los riesgos; sobrevalorar la adaptación frente a la mitigación, u otorgar mayor atención a los fenómenos extremos (por su intensidad, duración, frecuencia y trayectoria) de gran cobertura mediática, en lugar de a los eventos graduales (nivel de mar, patrones de lluvia, cambios fenológicos, etc.) que son más peligrosos y permanentes; o el desdén a las medidas de adaptación social centradas en el desarrollo de capacidades, para priorizar enfoques de adaptación superficiales desde la óptica de la construcción de infraestructuras, que responde (otra vez) a la oportunidad para hacer negocios de la deriva civilizatoria.

El cambio climático también es de gran complejidad epistémica por su carácter global, acumulativo, desigual, no-lineal, ubicuo, persistente, radical, contra-intuitivo, etc. Para este fenómeno el conocimiento científico disponible es insuficiente, ya que cuestiona las fronteras y articulaciones de las disciplinas y carece de modelos de escenarios a escala regional y local para estimar con total fiabilidad consecuencias futuras.

Adicionalmente, la población posee representaciones sociales del cambio climático sesgadas, incompletas, con prevalencia de conceptos erróneos e ideas previas, así como de sobre-simplificación de los procesos (Höijer, 2010; Wolf y Moser, 2011; Smith y Joffe, 2012; Moloney *et al.*, 2014). Si, como dijo Robert Oxton Bolt (cit. en Pérez Gellida, 2013: 2), “una creencia no es simplemente una idea que la mente posee, es una idea que posee a la mente”, algo en lo que sí pueden contribuir significativamente la educación y la comunicación es en cambiar las representaciones sociales del cambio climático, sobre todo cuando se cree que:

- a) El problema es demasiado inmenso y complejo para poder hacer algo como individuos y a escala local o comunitaria.
- b) La ciencia y la tecnología acabarán por encontrar algún modo de resolverlo sin necesidad de modificar el rumbo de la humanidad.
- c) Su solución es responsabilidad principal de los países ricos y las corporaciones que generan la mayor parte de los gases de efecto invernadero.
- d) El problema es de otros y está distante en el tiempo y el espacio, por lo que no afecta a mi calidad de vida o a la de quienes son próximos a mí.
- e) No vale la pena renunciar al confort del estilo de vida actual, considerando que mis aportaciones son insignificantes frente a la magnitud del problema.

- f) Los científicos no se ponen de acuerdo sobre la urgencia de actuar, porque no se poseen todos los datos y todavía persisten muchas incertezas.

¿CÓMO EDUCAR PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO?

La educación para el cambio climático (en adelante, EpCC) es una necesidad impostergable no sólo por la magnitud y complejidad del problema, sino también por el ritmo con que evolucionan los indicadores que se están monitoreando sobre el mismo (415.70 ppm CO₂ en mayo de 2019, con varios días por encima del máximo del año anterior).² Sin embargo, frente a la presencia de ideas previas, teorías ingenuas y conceptos erróneos o distorsionados sobre las causas del CC (Meira Cartea, 2009; González-Gaudiano y Meira Cartea, 2009), y a sabiendas de que la mayoría de los jóvenes no comprenden la ciencia climática básica (Leiserowitz *et al.*, 2011; Shepardson *et al.*, 2009; Taber y Taylor, 2009), muchos educadores consideran que su trabajo ha de orientarse a proporcionar información científica fiable sobre las ciencias del clima (Monroe *et al.*, 2017). En otras palabras, a alfabetizar sobre el clima.

Monroe *et al.* (2017) señalan que, en menor número, otros educadores intentan desarrollar habilidades de pensamiento crítico para ayudar a que se entiendan las fuentes del conflicto del CC o a insistir en la necesidad de formar capacidades para la resolución de problemas con la participación de los jóvenes en proyectos locales para mitigar y adaptarse; y unos pocos admiten la relevancia de los aspectos psicosociales, evolutivos y éticos del fenómeno. Todos éstos se orientan en mayor o menor medida a educar para el cambio (Vaughter, 2016). Esa doble aproximación es recuperada por Mckeown y Hopkins (2010), quienes reconocen que la EpCC tiene dos partes claramente diferenciadas: educar sobre el clima y educar para el cambio.

² Fuente: <https://scripps.ucsd.edu/programs/keelingcurve/> (consulta: 14 de junio de 2019).

Educación sobre el clima

La primera parte, educar sobre el clima, implica, como ya se señaló, una alfabetización climática, ecológica o científica. Su abordaje es competencia principal de las ciencias naturales —y de la didáctica aplicada de estas ciencias— y consiste en transponer información que genere conocimientos sobre la composición y los procesos atmosféricos para entender la interrelación del sistema climático en el espacio y en el tiempo (Dupigny-Giroux, 2017). Este enfoque es similar al que ha concentrado la mayor parte de los esfuerzos en materia de educación ambiental, esto es: incorporar al medio ambiente como un eje del currículo escolar traducido en fortalecer los contenidos programáticos, vistos como sustanciales a las ciencias naturales, con apoyo de la formación de profesores, el diseño de materiales didácticos, etc.

La alfabetización científica, en cualquiera de sus aproximaciones temáticas (ecológica, climática, energética, hídrica, etc.), parte de la premisa del déficit informativo, común en el ámbito político y periodístico (Sotelo y Sierra, 2008). Esta premisa se fundamenta en el supuesto de que, en la medida en que las personas adquieran información —prioritariamente científica— sobre los asuntos que les conciernen, en esa medida cambiarán sus actitudes y comportamientos sobre tales asuntos y tenderán a actuar coherentemente, como sujetos racionales, y a adoptar las mejores decisiones respecto de ellos.

Sterling (2001) ha cuestionado fuertemente las bases cognitivas de este enfoque, que considera mecanicista y reduccionista, así como la forma transmisora como se ha operacionalizado en los sistemas educativos, particularmente cuando se ha asociado a la educación ambiental. En realidad, aunque las ciencias sociales desdeñaron durante mucho tiempo al conocimiento del sentido común —también llamado conocimiento cotidiano o lego—, ahora sabemos que las decisiones se toman en función de un proceso intersubjetivo que

culmina en representaciones sociales, las que constituyen una forma a través de las cuales se consensúa socialmente el sentido común. Este conocimiento se refiere al mundo como es —lo objetiva desde el punto de vista de quien comparte la representación— y no como aparenta ser. Es decir, no genera modelos de la realidad, sino para la apreciación e interpretación de la realidad, con consecuencias pragmáticas en el comportamiento individual y —en la medida en que son construidas y compartidas socialmente— también colectivo. Las representaciones sociales no constituyen ideas para la acción, sino para actuar (Wagner y Hayes, 2011). De ahí que las decisiones sobre nuestra vida cotidiana las tomemos desde las representaciones sociales, y que pocas veces, o de forma superficial, recurramos al conocimiento científico que poseemos para hacerlo.

Las representaciones sociales se asumen como un corpus organizado de conocimientos que permiten hacer inteligible la realidad física y social; se originan a partir del intercambio de comunicaciones con el grupo social (conocimiento de sentido común). Constituyen conjuntos relativamente estructurados de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con las que los individuos descubren, interpretan y organizan la realidad (tanto material como simbólica) en la que se desenvuelven, definen las situaciones y llevan a cabo determinado plan de acción (Moscovici, 1979; 1986). Esto ha tenido un impacto directo en la forma de ver el hecho educativo, al comprender que las representaciones sociales median entre el individuo y el mundo social, dotan a los objetos y acontecimientos de un significado social que permite la comunicación y brindan a los miembros de un grupo orientaciones para la acción, seguridad e identidad de pertenencia.

De la misma forma que los actores políticos estudian ahora los perfiles (formas de representación de rasgos ideológicos) de sus potenciales votantes para canalizar de manera más certera la propaganda electoral, los

educadores tendríamos que conocer mejor las representaciones sociales de nuestros alumnos para tener mejores efectos en nuestras estrategias pedagógicas y comunicativas. Ello debido a que las representaciones sociales son constitutivas (ontológicas), es decir, tienen la capacidad de crear la realidad (son performativas, en el sentido de Austin, 1955; Lyotard, 1992; Butler, 2007; etc.); en nuestro caso, la realidad del cambio climático, sus causas y consecuencias, así como definir el brío y la orientación de las predisposiciones y actitudes que las personas tienen para actuar.

Los conocimientos científicos que tienen resonancia pública suelen reciclarse como sentido común, y conservan una parte de su contenido y coherencia estructural, pero en una selección de fragmentos que responde a las necesidades y las guías culturales de referencia con la condición de que no entren en conflicto con valores del conocimiento previo (Wagner y Hayes 2011). Kahan *et al.* (2012) denominan “cognición cultural” al proceso mediante el cual las personas incorporan a su estructura cognitiva información nueva sólo si valida sus creencias previas; esta incorporación se produce de manera precaria e incompleta con base en la lógica del sentido común, no en la de la ciencia. Si la información nueva se percibe como amenaza a su sistema de creencias, tiende a ser rechazada. Esto es lo que ha sucedido en la identificación entre el cambio climático y el deterioro de la capa estratosférica de ozono. Ambos fenómenos se asocian erróneamente en individuos de muchos países (Ungar, 2007; Capstick *et al.*, 2014; Meira Cartea, 2015a), porque el cambio climático pudo acomodarse en la estructura socio-cognitiva previa sobre el “agujero” de la capa de ozono sin modificarla sustantivamente. Esta reiteración universal ha contribuido a revelar dispositivos significativos sobre cómo se procesan representacionalmente los contenidos científicos.

A pesar de toda la información científica que circula en los medios sobre el cambio

climático, la interesada disputa sobre su origen y gravedad ha inducido dudas y confusiones deliberadas, porque la presencia del fenómeno cuestiona radicalmente los sistemas de creencias impulsados por el modelo económico y la ideología política dominante. Diversos estudios muestran la compleja relación entre el nivel de educación y el desarrollo de actitudes proclimáticas (Brechin, 2010; Ortega-Egea *et al.*, 2014; Leiserowitz *et al.*, 2019). De este modo, las personas con ideología “igualitarista” (que lucha por la justicia social, la imparcialidad y la no discriminación de las personas, al margen de su raza, etnia, religión, sexo u orientación sexual, etc.) suelen ser favorables al consenso científico sobre el cambio climático, con independencia de su nivel educativo. Inversamente, aquéllos con personalidades “jerárquicas” e “individualistas” (que se oponen a las políticas hacia las minorías y contra la pobreza, que respaldan a la empresa privada y con fuertes convicciones acerca de que cada quien obtiene lo que se merece) rechazan ese mismo consenso científico (Kohmatsu *et al.*, 2019). En estas personas con un fuerte individualismo, la preocupación por los riesgos climáticos es inversamente proporcional a su conocimiento científico (Hornsey *et al.*, 2016). Aunque parezca paradójico, en estos casos mayor educación no genera mayor preocupación ambiental (Kahan *et al.*, 2012; Ming *et al.*, 2015). Así, nada indica que la alfabetización científica conduzca automáticamente al cambio de comportamiento y a la acción proambiental (incluso si influye en las actitudes) y, menos aún, a la eficacia colectiva (Leiserowitz *et al.*, 2012; Allen y Crowley, 2017).

Educar para el cambio

La segunda parte de la ecuación significa educar para el cambio. Aquí, en el marco de lo que hemos venido presentando, es preciso definir el tipo de cambio a promover: ¿qué cambio?, ¿de la escuela?, ¿del sistema?, ¿del modo de vida? Cualquiera de las preguntas y sus respectivas respuestas caen dentro del ámbito de las

ciencias sociales, aunque con un enfoque inter y transdisciplinario. Gran cantidad de literatura actual (Taibo, 2016; Diamond, 2006) explora la radicalidad de dicho cambio. Hemos agrupado algunas de ellas por motivos didácticos, pero habría que establecer que no son excluyentes entre sí, sino que suelen encontrarse posturas mixtas entre algunas de ellas.

Cambiar para corregir los desajustes del sistema. Esta postura ve el problema del cambio climático como una anomalía que puede ser corregida. Se percibe como oportunidad de negocios para impulsar una economía verde que armonice el crecimiento económico con el consumo de los recursos naturales como principio estratégico (desacoplamiento); se enfoca en difundir un mercado de compensaciones voluntarias de emisiones por parte de las empresas, impulsar desarrollos tecnológicos ecoeficientes y demandar regulaciones que apoyen ventajas competitivas, etc. Su base teórica es la curva de Kuznets, que examina la relación entre crecimiento económico y calidad ambiental, lo que justificaría desacoplar la actividad económica de las emisiones de CO₂, desmaterializando y mejorando la eficiencia energética. Fortalece la idea de que el problema puede ser resuelto tecnológicamente; utopismo tecnológico que, entre otros, ha dado origen a un movimiento llamado “ecomodernismo”.³ A nivel de educación, se reforzaría la alfabetización científica, lo que constituiría una huida hacia adelante; más de lo mismo, pero recargado. Lamentablemente, como hemos dicho antes, es la respuesta institucional más usual.

Cambiar para adaptarnos. El reciente énfasis en la adaptación se ha generado a partir de la evidencia de que el cambio climático ya está produciendo y producirá, sin posibilidad de evitarlas, alteraciones importantes. Nada de lo que hagamos hoy impedirá que se

agudicen algunas condiciones, dado que aún si detuviéramos de inmediato las emisiones de carbono, las temperaturas globales seguirían incrementándose durante décadas por la inercia de sus efectos acumulativos en la atmósfera. De ahí que no basta con insistir en la mitigación, sino que hay que adaptarnos a los cambios inevitables para reducir los riesgos de la población más vulnerable. A nivel educativo se promueve la reducción del riesgo de desastres —no se limita al cambio climático, sino que incluye conflictos armados y otras causas—. Se impulsa la escuela segura (acceso equitativo, inclusivo y seguro) y el desarrollo de capacidades de resiliencia social para reducir riesgos en los programas de preparación, respuesta y recuperación (UNISDR, 2015; 2019).

Cambiar para la agencia humana. El dilema de la relación entre la acción humana y la estructura social es uno de los enfoques contemporáneos en teoría social que ha dado origen a una teoría de la estructuración. Privilegia el papel activo del agente para entender la capacidad que cada persona tiene para hacer cosas —y no sólo la intención de hacerlas— para producir un efecto. La acción es vista como la duración continua de una conducta con intención y reflexividad —no un acto momentáneo— para introducir cambios en la vida social, mediante una variedad de actividades de auto-empoderamiento (Mangabeira, 1987). Niega que la conducta humana sea el producto de fuerzas no comprendidas ni gobernadas por los actores (estructura). Destaca la acción transformadora de la acción humana (constituida y constituyente) (Giddens, 1996). En materia de cambio climático, cuestiona los argumentos que aducen que el problema es tan colosal que no es posible contribuir de manera individual a resolverlo. En educación implica el desarrollo de destrezas en la persona para facilitar el seguimiento autorreflexivo de sus acciones para incrementar la capacidad de

³ Ver: <http://www.ecomodernism.org/espanol> (consulta: 14 de junio de 2019).

agente —su poder como el elemento mediador entre los propósitos de la acción y el logro de los resultados esperados— para intervenir en el curso de los eventos y alterarlos, a través de su acción política mediante dos elementos “conciencia práctica” y “contextualidad de la acción”. Es el caso de Greta Thunberg, estudiante sueca de 16 años, cuya acción humana individual ha tenido repercusiones en miles de estudiantes y ha dado origen al movimiento *fridaysforfuture*.

Cambiar para participar en la transición socio-ecológica. Esta propuesta de cambio se sustenta en la necesidad de sustituir la matriz energética que nutre al desarrollo actual, en crisis por la creciente e insostenible demanda de flujos de energía y materiales para mantener un crecimiento sostenido. La transición socio-ecológica se configura en propuestas diversas, tales como la biomimesis, la economía circular de la “cuna a la cuna”, el factor 4 (duplicar resultados con la mitad de recursos), la ecología industrial y la economía azul (diseño regenerativo, permacultura), entre otras. Aquí también se inscriben iniciativas locales que apuntan tanto a configurar “desarrollos alternativos” como “alternativas al desarrollo”. Todas coinciden en: a) el énfasis en lo local-regional; b) la reivindicación de la autonomía comunitaria; y c) el rechazo de modelos universalmente aplicables (reivindicación del conocimiento y saberes situados) (García, 2006). Una de las más conocidas es el “movimiento de iniciativas de transición” con base en el reconocimiento del declive de la era industrial generado por el cenit de la explotación petrolera y de la amenaza climática. Propone fortalecer la producción y la autosuficiencia local (energética, alimentaria, monetaria, etc.), aprovechar sustentablemente la energía y los bienes naturales y dar prioridad a la colectividad, así como recuperar destrezas pretéritas que puedan ser funcionales para la vida y la relación armónica con la naturaleza. Su discurso educativo apenas se ha

explicitado, pero el movimiento se organiza a través de la formación de redes de comunidades (barrios, municipios, universidades, etc.) con estrategias de acción social que recurren a métodos análogos a la educación popular y la pedagogía social y comunitaria. Busca ampliar la base social y compartir experiencias, competencias y herramientas que sostengan los procesos de transición ecosocial a nivel comunitario, al movilizar y empoderar a grupos humanos y organizaciones para crear otros conocimientos y competencias (Hopkins, 2008; Pardellas *et al.*, 2017). Todo ello para buscar una transición ordenada, de decisiones voluntarias, con el máximo consenso posible, sin sufrimiento (al evitar la emergencia de conflictos sociales), y celebrando, colectiva y públicamente, los pequeños y grandes logros hacia “menores consumos de energía y materiales, y menor generación de residuos. Es decir, un camino hacia la autocontención, la suficiencia y la interiorización de los límites” (Azkarraga *et al.*, 2012: 15).

Cambiar para descarbonizar. Asociado con el anterior, la descarbonización de la economía se enfoca en introducir cambios para alcanzar la neutralidad de emisiones de gases de efecto invernadero, maximizar la generación y el uso de energías de fuentes renovables, evitar el desperdicio energético en consumos innecesarios y sustituir vectores energéticos —consumo de productos petrolíferos— en la producción, distribución y consumo en la vida diaria. La propuesta induce el uso de coches eléctricos y la reducción del consumo eléctrico en los hogares, el transporte de mercancías por ferrocarril eléctrico o por camiones que empleen gas natural, así como la eliminación de subsidios al carbón para generar electricidad, entre otras. A nivel educativo, se expresa en el desarrollo de medidas para inducir los cambios asociados a la reducción progresiva de emisiones en todas las esferas de la vida. Generalmente se encuentra asociado al desarrollo tecnológico bajo en carbono, aunque

existen propuestas de adaptación al cambio climático y de recuperación de usos y costumbres bajos en carbono que han caído en desuso por la modernidad.⁴

Cambiar para el decrecimiento. El decrecimiento es una propuesta que cuestiona una de las premisas del liberalismo económico centrado en el crecimiento, para impulsar una mejor relación con el ambiente y de los seres humanos entre sí. No se ve a sí mismo como una alternativa de desarrollo, sino como una alternativa al desarrollo. Implica modificar, de manera radical, las bases materialistas y el imaginario que sostienen la actual sociedad de consumo, mediante una transición social y económica cimentada en recursos disponibles limitados (Latouche, 2008; Taibo, 2011). Se vincula con otras propuestas asociadas a la simplicidad voluntaria, tales como la frugalidad, el buen vivir, la autocontención con regulación democrática, la vida simple, que sostienen la escala reducida, la relocalización productiva y la suficiencia y la sobriedad como valores principales de los estilos de vida. Parten de la necesidad de reconocer la existencia de otros principios y valores con presencia en la humanidad desde hace mucho tiempo en distintas tradiciones (*sumak kawsay*, *sumak qamaña*, *ñande reco*, en los países andinos; *ubuntu* en África; *svadesehi*, *swaraj* y *apargrama* en la India; el *tequio* en México; la *minga* en territorio amazónico, etc). A nivel educativo, significa promover, dentro y fuera de la escuela, un estilo de vida ético, no materialista, recuperando también la dimensión espiritual de la vida, poco exigente en demanda de energía y materiales, que incluya los derechos tanto de las personas como de los demás seres vivos de la naturaleza.

La educación para el cambio climático implicaría, en principio, definir: a) qué tanto queremos cambiar y en qué dirección; b) qué tanto estaríamos dispuestos a renunciar al confort que nos ofrece el estilo de vida actual

frente las amenazas que se ciernen sobre todos y cada uno de nosotros; y c) cuánto más podemos continuar procrastinando las decisiones que como individuos y sociedad ya tendríamos que haber tomado.

Esclarecer el concepto de colapso puede ser útil para entender la realidad que enfrentamos y la oportunidad de alinear la educación ambiental con la radicalidad del cambio social necesario. Taibo (2016) lo entiende como una conmoción que provoca profundas alteraciones en la satisfacción de necesidades básicas, reducciones significativas en el tamaño de población, pérdida de complejidad en todos los ámbitos, desaparición de instituciones y quiebre de las ideologías legitimadoras y de medios de comunicación existentes, entre otros rasgos. Aclara también que el colapso puede ser un proceso rápido o lento, y que puede afectar al todo o a algunas de sus partes al mismo tiempo. Recuperando las aportaciones del físico David Korowitz, el autor señala que puede haber “tres trayectorias posibles: una decadencia lineal, otra oscilante y un colapso sistémico” (Taibo, 2016: 29). Según esta taxonomía, algunas formas de colapso ya se encuentran presentes en varias regiones del planeta. Pensar una educación ambiental —o la educación, sin adjetivos— “sobre”, “en” o “para” el colapso socio-ambiental puede parecer una contradicción absoluta. La educación, al menos la educación crítica de orientación humanista y socialmente emancipadora, se fundamenta en un principio de esperanza y aspira, como eje antropológico fundamental, a la mejora de la vida humana, individual y colectiva. Un enfoque pedagógico más ortodoxo, optimista y liberador puede entrar en conflicto filosófico, ideológico y práxico con una pedagogía centrada o condicionada por la idea o la posibilidad —o la realidad— del colapso socio-ambiental.

Como puede inferirse de esta perspectiva “colapsista”, la educación para el cambio

⁴ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=ZQqdgDVR1hk> (consulta: 14 de junio de 2019).

climático deviene en una operación delicada en términos pedagógicos, porque a pesar de los retos a enfrentar en el marco de un sistema que ya no da más de sí, se hace preciso crear incentivos y generar posibilidades para encarar trayectorias civilizatorias críticas. Un enfoque pedagógico más optimista —o voluntarista— puede tener ventajas psicológicas favorables a su aceptación por parte de sociedades avanzadas que tienen aversión al riesgo y a la inseguridad, pero no es posible seguir abordando un problema tan complejo con paliativos, simulaciones y aproximaciones superficiales que no van a la raíz. Numerosas propuestas didácticas de este tipo de intervención circulan en las redes como formas de eludir las causas que originan el fenómeno, como formas de distraer haciendo como que se hace. Si bien la fatalidad, el pesimismo y la desesperanza suelen ser consideradas emociones antipedagógicas (Feinberg y Willer, 2011; Grotzer y Lincoln, 2007; Wolf y Moser, 2011), porque hacen que la persona se sienta abrumada, indefensa y culpable, y que evite involucrarse (Norgaard, 2011), es preciso superar las barreras creadas en las escuelas por la ideología neoliberal y el sistema económico para abordar el fondo del problema (Klein, 2014; Hursh *et al.*, 2015; National Center of Science Education, 2012).

Sin embargo, pese a su importancia se observa una ausencia inexplicable de discusión acerca de las dimensiones sociales del cambio climático en congresos, asociaciones y estudios educativos. Henderson *et al.* (2017) afirman que la carencia de investigación social y educativa sobre el cambio climático y sobre cómo abordarlo pedagógicamente a nivel individual y colectivo es un silencio que da forma a una negación organizada de cara a esta nueva realidad fundacional. En el caso del cambio climático —y en algunos otros—, la inacción nos vuelve cómplices o, más aún, verdugos, dada la injusticia climática existente. Esa mayoría de educadores e investigadores educativos que permanece distante y ajena al problema, confirma lo que se reconoce como

paradoja de Giddens (2010: 12), según la cual, “como los peligros que representa el calentamiento global no son tangibles, inmediatos ni visibles en el curso de la vida cotidiana, por muy formidables que puedan parecer, muchos se cruzarán de brazos y no harán nada al respecto”, y cuando quieran hacerlo será demasiado tarde.

PROPUESTAS PARA PROPICIAR UNA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO CLIMÁTICO

En este escenario general de silencio pedagógico sobre la amenaza climática comienzan a surgir propuestas de educación para el cambio en las que se observa una gran coincidencia de que ésta no ha de ser sólo alfabetización climática y no ha de estar centrada únicamente en lo cognitivo (Allen y Crowley, 2017; Kahan *et al.*, 2012, Shepherd y Kay, 2012). En este sentido, varios autores enfatizan la importancia de propiciar respuestas emocionales (Lombardi *et al.*, 2013; Feinberg y Wiler, 2011), pero éstas han de organizarse en torno de:

- situaciones locales y preocupaciones cotidianas, y acompañarse de opciones claras de acción (O’Neill y Nicholson-Cole, 2009);
- las identidades colectivas, que tienen una mayor influencia en los comportamientos y creencias de una persona que su conocimiento científico. No todas las propuestas valen para cualquier contexto (Allen y Crowley, 2017);
- el aprendizaje participativo y situado (Bangay y Blum, 2010; Kulnieks *et al.*, 2013);
- enfoques pedagógicos basados en la investigación (Hestness *et al.*, 2011) que fomenten la intervención de los estudiantes en proyectos para que puedan aprender rutas alternativas de producción de alimentos y crear comunidad (Dillon *et al.*, 2016);

- lo personal, es decir, experiencias previas en desastres, reflexión sobre la propia práctica, situaciones significativas que conecten la abstracción del cambio climático con la vida cotidiana. Aquí, la adaptación y la resiliencia pueden verse como un proceso iterativo, mediante el que se aprende haciendo;
- el rol político de la ciudadanía (Leal Filho *et al.*, 2010; Herman, 2015) para fortalecer el sentido de responsabilidad, de autonomía y de agencia humana;
- la acción como medio no sólo para el aprendizaje de procesos políticos democráticos, sino para superar sentimientos de angustia, desesperanza y miedo, así como para adquirir confianza en los demás (Ojala, 2012).

En el caso de la reducción de vulnerabilidad ante desastres, Muttarak y Lutz (2014) admiten que la educación es más importante incluso que los ingresos por sus impactos directos e indirectos. La EpCC nos vuelve más resilientes. De igual modo, para procesos educativos en el ámbito escolar, la EpCC ha de situarse en el centro de la práctica curricular (White House, 2013), para asumirla como palanca de cambio social y construcción de futuros alternativos (Henderson *et al.*, 2017; Ojala, 2015). En esta tarea se enfatiza que es necesario atender los conceptos erróneos comunes (Shepardson *et al.*, 2009; Taber y Taylor, 2009), que derivan de teorías ingenuas, de ideas previas, de errores didácticos y de fuentes de información no acreditadas, entre otras.

Allen y Crowley (2017) proponen tres principios de aprendizaje para impulsar la eficacia colectiva, la identidad y el sentido de responsabilidad:

- Participación en deliberaciones, conversaciones y actividades continuas (simuladas o de la vida real) como apoyo y fuente de aprendizajes significativos y para el cambio y la toma de decisiones,

para ampliar las visiones del mundo y fortalecer la idea de involucrarse en formas de vida que tengan en cuenta el cambio climático. Asimismo, la participación promueve el cambio conceptual y facilita enfrentar los problemas interconectando cognitiva y emocionalmente los desafíos difíciles.

- Pertinencia. Permite que las personas vean por qué deben preocuparse y cómo pueden adoptar decisiones basadas en nuevas experiencias e información. La pertinencia o relevancia se comunica a través del encuadre, o sea, la forma en que la información se articula con las experiencias y conocimientos de los estudiantes. Es deseable que el encuadre aborde experiencias directas y locales y se personalice en función de las ideologías de los participantes.
- Interconexión. Las experiencias de aprendizaje interconectadas favorecen aprendizajes duraderos. Para la EpCC, la interconexión favorece la comprensión relacional entre las ciencias del clima y las dimensiones sociales. Es decir, conviene aplicar un enfoque de sistemas en vez de tratar el problema con base en segmentos aislados, puesto que permitirá una mejor comprensión no sólo de las partes en sí, sino de sus interconexiones, lo que les permitirá a los estudiantes imaginar resultados y comportamientos futuros, así como pensar creativamente sobre cómo relacionarse con los sistemas.

Dada la premura de actuar para evitar los peores escenarios posibles del colapso climático, es preciso manejar la estrategia de un currículo de emergencia climática que acompañe, socialice y refuerce las políticas climáticas de adaptación y mitigación para evitar los peores escenarios posibles de un clima desbocado a finales de este siglo (González Gaudio y Meira Cartea, en prensa; Meira Cartea, 2019).

Ello debido a que el currículo convencional organizado en disciplinas no es apto para la educación para el cambio climático. De hecho, un análisis superficial de los currículos nacionales vigentes en prácticamente todo el mundo permite ver que el cambio climático está presente de forma puntual, sin la relevancia que requiere su potencial de amenaza, e incorporado más como tema que como problema (UNESCO, 2016; Colliver, 2017; Meira Cartea, 2019). Esta carencia no permite trabajar sistémicamente las interconexiones e intervenir en experiencias de aprendizaje articuladas entre sí.

A efecto de superar algunas de las limitaciones del currículo, se pueden aprovechar las redes intra e intercomunitarias con visiones y propósitos compartidos (Snyder *et al.*, 2014; Collins e Ison, 2009). La propia complejidad del fenómeno y la incertidumbre de las formas de respuesta requieren de currículos y pedagogías que permitan a los estudiantes explorar la naturaleza del problema, debatir sobre las vías apropiadas para avanzar y tomar decisiones positivas (Stevenson *et al.*, 2017).

En suma, educar para el cambio climático implica prepararnos para el desastre —para minimizarlo a escala local y global y para adaptarnos a las consecuencias inevitables— mediante decisiones informadas sobre la situación imperante con predicciones de un futuro complicado e inminente. Para ello requeriremos enfoques, metodologías y herramientas que aún no están en las aulas de forma generalizada. Los objetivos de este nuevo programa pedagógico-ambiental deben ser:

- enseñar y aprender a transitar hacia la descarbonización y el decrecimiento;
- aprender a formular planes de contingencia, simulacros de evacuación, alertas tempranas, ejercicios participativos, mapas de riesgo, investigación basada en evidencias;
- impulsar buenas prácticas de responsabilidad socio-ambiental y sentido de autoeficacia y de eficacia colectiva;

- manejar la incertidumbre y aprender a preguntar más que a responder, con formación docente, desarrollo de currículos integrados, materiales didácticos persuasivos y tecnologías *ad hoc*, entre otros.

La eficacia colectiva es la convicción de que las acciones de uno, en combinación con las de la propia comunidad, y las de aquéllos con quienes se comparten valores y modelos sociales alternativos, tienen la capacidad de producir el impacto deseado en la transformación del estado de cosas. Consideramos que éste es un momento crítico en el que debemos pensar en la eficacia colectiva de nuestra acción educativa para fortalecer la capacidad y la disposición de las personas y las comunidades a lograr cambios significativos en aquellos asuntos, como el cambio climático, que afectan nuestras propias vidas y que las seguirán afectando cada vez más durante mucho tiempo.

Si se acepta en lo fundamental este escenario, con los matices que se quieran aportar, puede ser necesario repensar el papel de la educación ambiental fuera del aparente confort del desiderátum del desarrollo sustentable que impulsa la Agenda de la ONU como marco político guía para 2030. Frente al horizonte optimista y contradictorio (Meira Cartea, 2015b) de un crecimiento verde que desacople desarrollo y degradación ambiental en una economía que aspira a ser circular —el neorrelato del desarrollo sustentable y de la educación para el desarrollo sustentable—, se puede imponer un marco diferente que interpele sobre la posible condición póstuma de la humanidad y la necesidad de reconstruir las relaciones sociedad-ambiente desde otros prismas económicos, éticos, sociales, culturales y, consecuentemente, también pedagógicos y de la praxis educativa (Romero *et al.*, 2019). Marina Garcés define la condición póstuma de la modernidad contemporánea como el “tiempo del todo se acaba”, en el que “estamos en proceso

de agotamiento o de extinción. Quizá no llegue a ser así como especie, pero sí como civilización basada en el desarrollo, el progreso y la expansión” (Garcés, 2017: 13). Es decir, estamos en el tiempo del colapso, del choque entre una forma de concebir el desarrollo y la evolución de la humanidad, con la capacidad del contenedor terrestre para alimentar, en su sentido más material y objetivo, esas expectativas que están en el centro de las utopías de la modernidad, transformadas por su propio éxito aparente en una distopía que nos amenaza.

La utopía de la modernidad está chocando con los límites de lo vivible; límites que son, como ya anunciaba la Declaración de Cocoyoc en 1974 (PNUMA-UNCTAD, 1981), externos, asociados a un marco vital que es objetivamente limitado; e internos, asociados con la satisfacción digna de las necesidades de todos los seres humanos. El choque con los límites de lo vivible es ya, para gran parte de la humanidad, fuente de sufrimiento, de incertidumbre, de angustia y de inseguridad.

Como afirma Marina Garcés, “Nuestro tiempo ya no es el tiempo de la posmodernidad sino el de la insostenibilidad. Ya no estamos en la condición posmoderna, que había dejado alegremente el futuro atrás, sino en otra experiencia del final, la condición póstuma” (Garcés, 2017: 16). Reconocer el estado de colapso del modelo civilizador que ha guiado la marcha de la humanidad durante los últimos dos siglos y actuar en consecuencia obliga a romper las cadenas que han mantenido la praxis de la educación ambiental presa del mito prometeico del crecimiento económico como desarrollo. De este modo, proponemos pensar —o repensar— la respuesta educativa a la crisis ambiental desde esta condición póstuma y desde la posibilidad que nos ofrece de construir una praxis educativa consciente de las causas profundas de la insostenibilidad ambiental y social del modelo de desarrollo hegemónico para intentar encontrar nuevos horizontes dentro de los límites internos (éticos) y externos (materiales) de la humanidad.

REFERENCIAS

- ADGER, Neil, Jouni Paavola, Saleemul Huq y Marion Jean Mace (2006), “Fairness in Adaptation to Climate Change”, *Climatic Change*, vol. 6, núm. 1, pp. 259-267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10584-009-9590-6>
- ALLEN, Lauren y Kevin Crowley (2017), “Moving beyond Scientific Knowledge: Leveraging participation, relevance, and interconnectedness for climate education”, *International Journal of Global Warming*, vol. 12 núm. 3-4, pp. 299-312.
- AUSTIN, John Langshaw (1955), *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.
- AZKARRAGA Etxagibel, Joseba, Tod Sloan, Patricio Belloy y Aitzol Loyola (2012), “Eco-localismos y resiliencia comunitaria frente a la crisis civilizatoria. Las Iniciativas de Transición”, *Polis. Revista Latinoamericana*, vol. 11, núm. 33. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682012000300002>
- BANGAY, Colin y Nicole Blum (2010), “Education Responses to Climate Change and Quality: Two parts of the same agenda?”, *International Journal of Educational Development*, vol. 30, núm. 4, pp. 355-450.
- BELL, Johann, Johanna Johnson y Alistair Hobday (eds.) (2011), *Vulnerability of Tropical Pacific Fisheries and Aquaculture to Climate Change*, Noumea-New Caledonia, Secretariat of the Pacific Community.
- BRECHIN, Steven (2010), “Public Opinion: A cross-national view”, en Constance Lever-Tracy (ed.), *The Routledge International Handbook of Climate Change and Society*, Nueva York, Routledge Press, pp. 179-209.
- BRYSE, Keynyn, Naomi Oreskes, Jessica O’Reilly y Michael Oppenheimer (2013), “Climate Change Prediction: Erring on the side of least drama”, *Global Environmental Change*, vol. 23, núm. 1, pp. 327-337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2012.10.008>
- BUTLER, Judith (2007), *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.

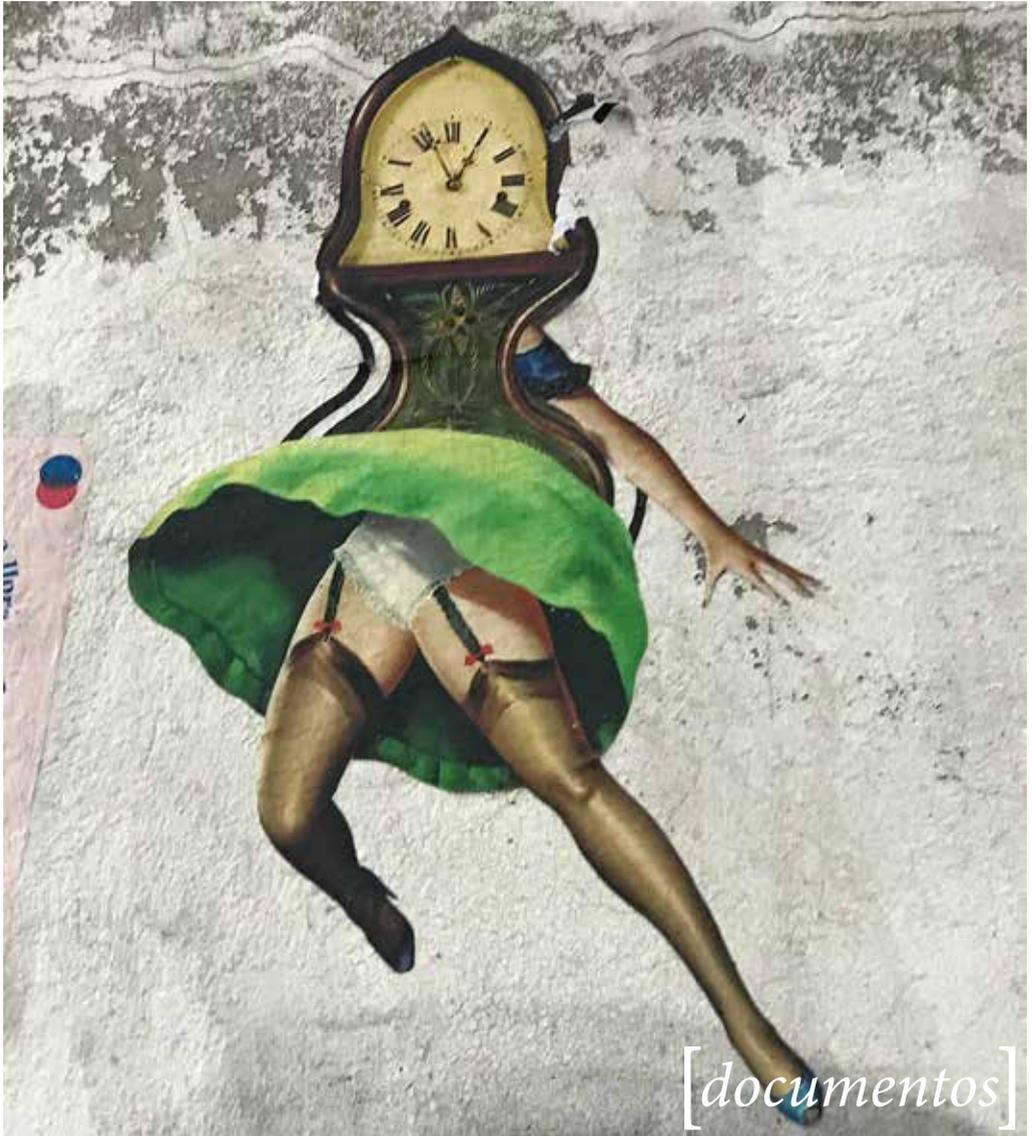
- CAPSTICK, Stuart, Lorraine Whitmarsh, Wouter Poortinga, Nick Pidgeon y Paul Upham (2014), "International Trends in Public Perceptions of Climate Change Over the Past Quarter Century", *WIREs Climate Change*, vol. 6, núm. 1, pp. 35-61.
- COLLINS, Kevin y Ray Ison (2009), "Jumping off Arnstein's Ladder: Social learning as a new policy paradigm for climate change", *Environment Policy and Governance*, vol. 19, núm. 6, pp. 358-373.
- COLLIVER, Angela (2017), "Education for Climate Change and a Real-World Curriculum", *Curriculum Perspectives*, vol. 37, núm. 1, pp. 73-78.
- CORDEIRO, Felicidade, Ana Pedro, Ana Moura, Paulo dos Santos y Ulisses Azeiteiro (2013), "Literacia ambiental no ensino secundário", *Capta*, vol. 4, núm. 1, pp. 27-56.
- DIAMOND, Jared (2006), *Colapso. ¿Por qué unas sociedades duran y otras desaparecen?*, Barcelona, Random-House Mondadori.
- DILLON, Justin, Robert Stevenson y Arjen Wals (2016), "Introduction to Special Section: Moving from citizen to civic science to address wicked conservation problems", *Conservation Biology*, vol. 30, núm. 3, pp. 450-455.
- DUPIGNY-GIROUX, Lesley Ann (2017), "Climate Literacy", en Douglas Richardson, Noel Castree, Michael Goodchild, Audrey Kobayashi, Weidong Liu y Richard Marston (eds.), *The International Encyclopedia of Geography*, John Wiley & Sons, pp. 1-5. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118786352.wbieg0214>
- FEINBERG, Mathew y Robb Willer (2011), "Apocalypse Soon? Dire messages reduce belief in global warming by contradicting just-world beliefs", *Psychological Science*, vol. 22, núm. 1, pp. 34-38. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797610391911>
- GARCÉS, Marina (2017), *Nueva ilustración radical*, Barcelona, Anagrama.
- GARCÍA, Ernest (2006), "El cambio social más allá de los límites del crecimiento: un nuevo referente para el realismo en la sociología ecológica", en Luis Enrique Espinoza y Valentín Cabero (eds.), *Sociedad y medio ambiente*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 53-74.
- GIDDENS, Anthony (1996), "Modernidad y autoidentidad", en Josetxo Beriain (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*, Barcelona, Anthropos, pp. 33-71.
- GIDDENS, Anthony (2010), *La política del cambio climático*, Madrid, Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar Javier y Pablo Ángel Meira Cartea (2009), "Educación, comunicación y cambio climático. Resistencias para la acción social responsable", *Trayectorias*, vol. 11, núm. 29, pp. 6-38.
- GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar Javier y Pablo Ángel Meira Cartea (en prensa), "Environmental Education under Siege: Climate radicality", *Journal of Environmental Education*, núm. especial de aniversario, en prensa.
- GONZÁLEZ Gaudiano, Edgar Javier, Pablo Ángel Meira Cartea y Cynthia Nayeli Martínez Fernández (2015), "Sustentabilidad y universidad: retos, ritos y posibles rutas", *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 175, pp. 69-93.
- GROTZER, Tina y Rebecca Lincoln (2007), "Education for 'Intelligent Environmental Action' in an Age of Global Warming", en Susanne C. Moser y Lisa Dilling (eds.), *Creating a Climate for Change: Communicating climate change and facilitating social change*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 266-280.
- HENDERSON, Joseph, David Long, Paul Berger, Constance Russell y Andrea Drewes (2017), "Expanding the Foundation: Climate change and opportunities for educational research", *Educational Studies*, vol. 53, núm. 4, pp. 412-425. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1335640>
- HERMAN, Benjamin (2015), "The Influence of Global Warming Science Views and Sociocultural Factors of Willingness to Mitigate Global Warming", *Science Education*, vol. 99, núm. 1, pp. 1-38.
- HESTNESS, Emily, Randy McGinnis, Kelly Riedinger y Gili Marbach-Ad (2011), "A Study of Teacher Candidates' Experiences Investigating Global Climate Change within an Elementary Science Methods Course", *Journal of Science Teacher Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 351-369.
- HÖIJER, Birgitta (2010), "Emotional Anchoring and Objectification in the Media Reporting on Climate Change", *Public Understanding of Science*, vol. 19, núm. 6, pp. 717-731.
- HOPKINS, Rob (2008), *The Transition Handbook: From oil dependency to local resilience*, Totnes, Green Books.
- HORNSEY, Matthew, Emily Harris, Paul Bain y Kelly Fielding (2016), "Meta-Analyses of the Determinants and Outcomes of Belief in Climate Change", *Nature Climate Change*, vol. 6, núm. 6, pp. 622-626. DOI: <https://doi.org/10.1038/nclimate2943>
- HURSH, David, Joseph Henderson y David Greenwood (2015), "Environmental Education in a Neoliberal Climate", *Environmental Education Research*, vol. 21, núm. 3, pp. 299-318.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2014), *Climate Change 2014: Impacts, adaptation, and vulnerability. Part B: Regional aspects. Contribution of working group II to the fifth assessment report of the intergovernmental panel on climate change*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2018), "Summary for Policymakers", en V. Masson-Delmotte, P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P.R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J.B.R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M.I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor y T. Waterfield (eds.), *Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty*, en: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/05/SR15_SPM_version_report_LR.pdf (consulta: 6 de junio de 2019).
- KAHAN, Dan, Ellen Peters, Maggie Wittlin, Paul Slovic, Lisa Larrimore Ouellette, Donald Braman y Gregory N. Mandel (2012), "The Polarizing Impact of Science Literacy and Numeracy on Perceived Climate Change Risks", *Nature Climate Change*, vol. 2, núm. 10, pp. 732-735.
- KLEIN, Naomi (2014), *This Changes Everything: Capitalism vs. the climate*, Nueva York, Simon and Schuster.
- KOMATSU, Hikaru, Jeremy Rappleye e Iveta Silova (2019), "Culture and the Independent Self: Obstacles to environmental sustainability?" *Anthropocene*, vol. 26, <https://doi.org/10.1016/j.ancene.2019.100198>
- KULNIEKS, Andrejs, Dan Longboat y Kelly Young (2013), "Engaging Literacies through Ecologically Minded Curriculum: Educating teachers about indigenous knowledge through an ecojustice leadership approach", *Education*, vol. 19, núm. 2, pp. 138-152.
- LATOUCHE, Serge (2008), *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?*, Barcelona, Icaria.
- LATOUR, Bruno (2019), *Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política*, Barcelona, Taurus.
- LEAL Filho, Walter, Paul Pace y Evangelos Manolas (2010), "The Contribution of Educational towards Meeting the Challenge of Climate Change", *Journal of Baltic Science Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 142-155.
- LEISEROWITZ, Anthony, Nicholas Smith y Jennifer Marlon (2011), *American Teens' Knowledge of Climate Change*, New Haven, Yale University-Yale Project on Climate Change Communication, en: <http://environment.yale.edu/climate-communication-OFF/files/American-Teens-Knowledge-of-Climate-Change.pdf> (consulta: 6 de junio de 2019).
- LEISEROWITZ, Anthony, Edward Maibach, Connie Roser-Renouf, Geoff Feinberg y Peter Howe (2012), *Climate Change in the American Mind: Americans' global warming beliefs and attitudes in September 2012*, New Haven, Yale University/George Mason University.
- LEISEROWITZ, Anthony, Edward Maibach, Seth Rosenthal, John Kotcher, Marcel Goldberg, Matthews Ballew, Abel Gustafson y Parrish Bergquist (2019), *Politics and Global Warming, December 2018*, New Haven, Yale University-Yale Program on Climate Change Communication/George Mason University.
- LEWANDOWSKY, Stephan, Naomi Oreskes, James Risbey, Ben Newell y Michael Smithson (2015), "Seepage: Climate change denial and its effect on the scientific community", *Global Environmental Change*, vol. 33, julio, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2015.02.013>
- LEZAMA, José Luis (2008), *La construcción social y política del medio ambiente*, México, El Colegio de México.
- LOMBARDI, Doug, Gale Sinatra y Michael Nussbaum (2013), "Plausibility Reappraisals and Shifts in the Middle School Students' Climate Change Conceptions", *Learning and Instruction*, vol. 27, octubre, pp. 50-62.
- LOTZ-Sisitka, Heila, John Fien y Mphemelang Kethloilwe (2013), "Traditions and New Niches: An overview of environmental education curriculum and learning research", en Robert B. Stevenson, Michael Brody, Justin Dillon y Arjen E.J. Wals (eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education*, Nueva York, AERA, pp. 194-205.
- LYOTARD, Jean-François (1992), *La condición post-moderna: informe sobre el saber*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- MAIBACH, Edward, Connie Roser-Renouf y Anthony Leiserowitz (2009), *Global Warming's Six Americas 2009: An audience segmentation analysis*, en: <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2009/05/pdf/6americas.pdf> (consulta: 4 de junio de 2019).
- MANGABEIRA Unger, Roberto (1987), "Politics: A work in constructive social theory", vol. 1: *False Necessity: Anti-necessitarian social theory in the service of radical democracy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 620-623.
- McKEOWN, Rosalyn y Charles Hopkins (2010), "Rethinking Climate Change Education. Everyone Wants It, but What Is It?", *Green Teacher*, vol. 89, pp. 17-21.
- MEIRA Cartea, Pablo Ángel (2009), *Comunicar el cambio climático. Escenario social y líneas de acción*, Madrid, Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- MEIRA Cartea, Pablo Ángel (2015a), "¿Hay un agujero en la capa de ozono de tu cambio climático? De la cultura científica a la cultura común", *Método Science Studies Journal*, núm. 85, pp. 49-55. DOI: <https://doi.org/10.7203/metode.85.4219>

- MEIRA Cartea, Pablo Ángel (2015b), "De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible: el rol socialmente controvertido de la educación ambiental", *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, vol. 61, pp. 58-73.
- MEIRA Cartea, Pablo Ángel (2019), "Climate Change and Education", en Walter Leal Filho, Anabela Marisa Azul, Luciana Brandli, Pinar Gökcin Özuyar y Tony Wall (eds.), *Climate Action*, Cham (Suiza), Springer, s/pp.
- MING, Tien, Ezra Markowitz, Peter Howe, Chia-Ying Ko y Anthony Leiserowitz (2015), "Predictors of Public Climate Change Awareness and Risk Perception around the World", *Nature Climate Change*, vol. 5, núm. 11, pp. 1014-1020.
- MOLONEY, Gail, Zoe Leviston, Tim Lynam, Jennifer Price, Samantha Stone-Jovicich y Duncan Blair (2014), "Using Social Representations Theory to Make Sense of Climate Change: What scientists and nonscientists in Australia think", *Ecology and Society*, vol. 19, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.5751/ES-06592-190319>
- MONROE, Martha C., Richard R. Plate, Annie Oxarat, Alison Bowers y Willandia A. Chaves (2017), "Identifying Effective Climate Change Education Strategies: A systematic review of the research", *Environmental Education Research*, vol. 25, núm. 6. pp. 791-812. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- MOSCOVICI, Serge (1986), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós.
- MUTTARAK, Raya y Wolfgang Lutz (2014), "Is Education a Key to Reducing Vulnerability to Natural Disasters and Hence Unavoidable Climate Change?", *Ecology and Society*, vol. 19, núm. 1, en: <https://www.ecologyandsociety.org/vol19/iss1/art42/> (consulta: 6 de junio de 2019).
- National Center of Science Education (2012), *Voices for Climate Change Education*, Oakland, en: <http://ncse.com/climate/taking-action/voices-climate-change-education> (consulta: 6 de junio de 2019).
- NORGAARD, Kari Marie (2011), *Living in Denial: Climate change, emotions, and every life*, Cambridge, MIT Press.
- O'NEILL, Saffrony Sophie Nicholson-Cole (2009), "Fear Won't do It. Positive engagement with climate change through visual and iconic representations", *Science Communication*, vol. 30, núm. 3, pp. 355-379.
- OJALA, María (2012), "Hope and Climate Change: The importance of hope for environmental engagement among young people", *Environmental Education Research*, vol. 18, núm. 5, pp. 625-642.
- OJALA, María (2015), "Hope in the Face of Climate Change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teacher's emotion communication style and future orientation", *The Journal of Environmental Education*, vol. 46, núm. 3, pp. 133-148.
- ORESQUES, Naomi y Erik Conway (2018), *Mercaderes de la duda. Cómo un puñado de científicos ocultaron la verdad sobre el calentamiento global*, Madrid, Capitán Swing.
- ORTEGA-Egea, José Manuel, Nieves García-de-Frutos y Raquel Antolín-López (2014), "Why do some People do 'More' to Mitigate Climate Change than Others? Exploring heterogeneity in psycho-social associations", *PLoS One*, vol. 9, núm. 9, DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0106645>
- PARDELLAS, Miguel, Pablo Ángel Meira-Cartea y Lucía Iglesias (2017), "Transition Communities and the Glass Ceiling of Environmental Sustainability Policies at Three Universities", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, vol. 18, núm. 4, pp. 576-593.
- PÉREZ Gellida, César (2013), *Dies Irae (Versos, Canciones y Trocitos de Carne 2)*, Madrid, Suma.
- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente-United Nations Conference on Trade and Development (PNUMA-UNCTAD) (1974), "Declaración de Cocoyoc", *Documentación Administrativa*, vol. 1981, núm. 190, pp. 587-602.
- ROMERO, Eduardo, David Luque y Pablo Ángel Meira-Cartea (2019), "¿Es la educación para el desarrollo sostenible (EDS) la respuesta a la crisis socioambiental?: una reflexión desde la sospecha", en Clara Barroso (ed.), *Actas del XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: "Educación en la sociedad de conocimiento y el desarrollo sostenible"*, La Laguna, Universidad de La Laguna, pp. 325-362.
- SCHWE, Jacob, Simon Gosling, Christopher Reyer, Fang Zhao, Philippe Ciais y Josua Elliott (2019), "State-of-the-Art Global Models Underestimate Impacts from Climate Extremes", *Nature Communications*, vol. 10, núm. 1005. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41467-019-08745-6>
- SHEPARDSON, Daniel P., Dev Niyogi, Soyong Choi y Umarporn Charusombat (2009), "Seventh Grade Students' Conceptions of Global Warming and Climate Change", *Environmental Education Research*, vol. 15, núm. 5, pp. 549-570.
- SHEPHERD, Steven y Aaron Kay (2012), "On the Perpetuation of Ignorance: System dependence, system justification, and the motivation avoidance of sociopolitical information", *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 102, núm. 2, pp. 264-280.

- SMITH, Nicholas y Helene Joffe (2012), "How the Public Engages with Global Warming: A social representations approach", *Public Understanding of Science*, vol. 22, núm. 1, pp. 16-32.
- SNYDER, Steven, Rita Hoffstadt Mukherjee, Lauren Allen, Kevin Crowley, Daniel Bader y Radley Horton (2014), "City-Wide Collaborations for Urban Climate Education", en Diana Dalbotten, Gillian Roehrig y Patrick Hamilton (eds.), *Future Earth-Advancing Civic Understanding of the Anthropocene*, Hoboken, John Wiley & Sons, Inc., pp.103-109.
- SOTELO, Joaquín y Javier Sierra (2008), "El déficit informativo como parte del déficit democrático en la Unión Europea", *Revista de Comunicación*, núm. 7, pp. 199-214.
- STERLING, Stephen (2001), *Sustainable Education: Re-visioning learning and change*, Bristol, Schumacher Briefings.
- STEVENSON, Robert B., Jennifer Nicholls y Hilary Louise Whitehouse (2017), "What Is Climate Change Education?", *Curriculum Perspectives*, vol. 37, núm. 1, pp. 67-71. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9>
- TABER, Fiona y Neil Taylor (2009), "Climate of Concern: A search for effective strategies for teaching children about global warming", *International Journal of Environment and Science Education*, vol. 4, núm. 2, pp. 97-116.
- TAIBO, Carlos (2011), *El decrecimiento explicado con sencillez*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- TAIBO, Carlos (2016), *Colapso. Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- UNESCO (2016), *Education for People and Planet: Creating sustainable futures for all*, París, UNESCO.
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNISDR) (2015), *Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres 2015-2030*, Ginebra, ONU, en: https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf (consulta: 6 de junio de 2019).
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNISDR) (2019), *2018 Annual Report*, Ginebra, ONU.
- UNGAR, Sheldon (2007), "Public Scares: Changing the issue culture", en Susan Moser y Lisa Dilling (eds.), *Creating a Climate for Change. Communicating climate change and facilitating social change*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 89-114.
- VAUGHTER, Philip (2016), "Climate Change Education: From critical thinking to critical action", *Policy Brief*, núm. 4. pp. 1-4, en: https://www.unclearn.org/sites/default/files/unuias_pb_4.pdf (consulta: 6 de junio de 2019).
- WAGNER, Wolfgang y Nick Hayes (2011), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. Las representaciones sociales*, Barcelona/México, Anthropos/UNAM/IPN.
- White House (2013), *The President's Climate Action Plan*, Washington, D.C., The Executive Office of the President, en: <https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/image/president27sclimateactionplan.pdf> (consulta: 6 de junio de 2019).
- WOLF, Johanna y Susanne Moser (2011), "Individual Understandings, Perceptions, and Engagement with Climate Change: Insights from in-depth studies across the world", *WIREs Climate Change*, vol. 2, núm. 4, pp. 547-569.

D O C U M E N T O S



Guía “Educación en emergencias en la E2030”*

INTRODUCCIÓN

Objetivos de las Guías

- Proveer de elementos generales para el desarrollo de políticas educativas en contextos de emergencias a la luz de los nuevos compromisos presentes en la Agenda E2030-ODS 4.
- Facilitar a las y los docentes la apertura lúdica del currículo en contextos de emergencias y desastres para ayudarles en el regreso a la rutina de niños, niñas y jóvenes dentro de la escuela contextualizando la situación vivida.
- Apoyar a los distintos actores de las comunidades educativas en la capacidad de soporte afectivo para la recuperación socioemocional, colaborando con la apropiación de aprendizajes significativos de manera interdisciplinaria.
- Orientar la creación de comunidades de aprendizaje mediante el desarrollo de diagnósticos compartidos, de acciones legitimadas y pertinentes a la realidad local afectada.

¿Cómo usar las Guías?

La Guía se compone de cuatro secciones medulares: políticas educativas de educación en emergencias a la luz de la E2030, apertura lúdica del currículo, fortalecimiento socioemocional y construyendo comunidades de aprendizaje.

Las actividades o dinámicas no pretenden ser modélicas, sino ofrecer ejemplos base para colaborar con los docentes, trabajadores/as de la educación y hacedores de política quienes, estamos seguros, tienen herramientas para ampliarlos y mejorarlos en cada institución y territorio con su comunidad educativa.

El sentido de las Guías

La educación es fundamental para todos los niños, niñas y jóvenes y más aún en situaciones de emergencia. Es una herramienta para el bienestar psicosocial de las comunidades en la respuesta, de desarrollo de capacidades para la preparación y reducción del riesgo, y de fortalecimiento local en la recuperación de los territorios. La educación es y debe ser un medio para mejorar y transformar las vidas y el hábitat del ser humano.

También la educación es un fin. En su búsqueda y construcción colectiva las personas regeneran relaciones, trazan proyectos comunes y fortalecen su autoconcepto. No sólo contribuye al bienestar; la Educación es por misma un estar-bien colectivo, mejora nuestras habilidades, internaliza valores, contribuye al cambio social, a la salud y la vida sana, y a la cohesión local. Es un derecho y es también habilitador de otros derechos.

Históricamente, ante desastres la educación ha sido abordada a mediano y largo plazo en lugar de ser activada desde la fase de respuesta a emergencias; la ayuda humanitaria

* El proyecto “Reconstruir sin ladrillos” es una iniciativa que se propone responder a las necesidades del sector educativo en contextos de emergencia. Es impulsada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe en alianza con las oficinas de la ACHNUR, OIM, OPS y UNICEF en Chile. Ante la pandemia por COVID-19 en 2020, por la cual 1,370 millones de niñas, niños y jóvenes no asisten a la escuela, según datos de la UNESCO, consideramos oportuno publicar fragmentos de la Introducción al libro *Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*, como material de apoyo para que los sistemas educativos puedan seguir apoyando a los estudiantes. La compilación estuvo a cargo de Griselda Amuchástegui, María Isabel del Valle y Henry Renna, y fue publicada en Santiago de Chile por la OREALC/UNESCO. Puede consultarse en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_completa_educacion_emergencias.pdf

suele enfocarse en la provisión de alimentos, vivienda, agua y albergue, cuestiones imprescindibles pero que deben y pueden ser cruzadas con acciones del sector de educación desde el primer momento. La educación no puede esperar a tiempos más estables para su despliegue; debe ser garantizada en todo momento, en todo lugar y de todas las formas posibles como un derecho humano fundamental.

Dimensiones que abordan las Guías

En la elaboración de estas Guías se tuvo como referencia las dimensiones definidas en las normas mínimas del International Network in Education in Emergencies. Ellas han sido el marco de referencia para el conjunto del sistema de protección humanitaria y consideran cuatro áreas: políticas educativas, calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, acceso y ambiente de aprendizaje y maestros y otros actores de la educación.

Política educativa y coordinación. Se enfoca a la formulación, promulgación, planificación, implementación de la política y la coordinación.

Enseñanza y aprendizaje. Se enfoca a los elementos que promueven la enseñanza y el aprendizaje: 1) currículo/plan de estudio; 2) formación; 3) métodos de enseñanza; y 4) evaluación.

Maestros y trabajadores/as de la educación. Se enfoca a la administración y la gestión de los actores educativos en el campo de la educación, incluyendo el reclutamiento y la selección, condiciones del servicio, supervisión y apoyo.

Acceso y ambiente de aprendizaje. Se enfoca a las asociaciones para promover el acceso a las oportunidades de aprendizaje y a los vínculos intersectoriales con la salud, el agua y el

saneamiento, la ayuda alimentaria/nutrición y vivienda, por ejemplo, con el objetivo de mejorar la seguridad y el bienestar físico, cognitivo y psicológico.

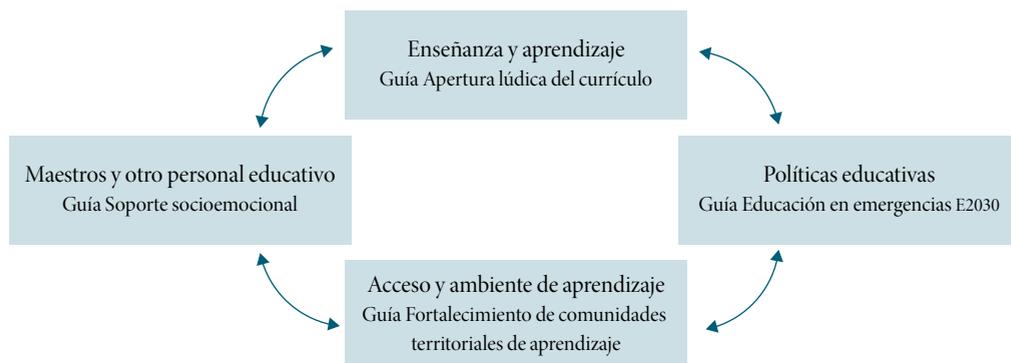
Propuestas para la acción de las Guías

El sector educativo y la organización del aprendizaje en contextos de emergencia son determinantes en la fase de respuesta, preparación y recuperación. Éstos adquieren una centralidad única que es contradictoria: las instalaciones físicas de las instituciones escolares están seriamente dañadas pero su valor social se amplifica, en tanto los valores, actitudes y habilidades que se desarrollen hacen parte de la recuperación de una localidad, zona o país completo. En otros términos, aunque a nuestra vista su infraestructura se fragiliza y ciertamente las condiciones escolares se reprecarizan, en especial para las y los docentes, su potencia para transformar vidas es más grande que nunca.

A fin de facilitar el despliegue de su máximo potencial se comparten herramientas prácticas y algunos elementos conceptuales en las cuatro áreas de educación en emergencias. En ningún caso son abarcativas de todos sus elementos y sólo representan contenidos de tipo introductorio que esperamos los lectores/actores sigan profundizando en el tiempo:

- En el área de políticas educativas: el diseño de políticas a la luz de la Agenda E2030-ODS 4.
- En el área de enseñanza y aprendizaje: una apertura lúdica del currículo.
- En el área de maestros y otro personal educativo: el soporte y fortalecimiento socioemocional.
- En el área de acceso y ambiente de aprendizaje: apoyo y desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Dimensiones y propuestas de acción de las Guías



Políticas educativas. Educación en emergencias desde la E2030-ODS 4

Los desastres socio-naturales, exacerbados por el cambio climático y la intervención destructiva de la especie humana sobre los ecosistemas, obstaculizan significativamente el avance hacia la sostenibilidad política, económica y social de los países, y está poniendo en jaque al sector educativo.

Los Estados recientemente han condensado sus nuevos compromisos con las sociedades en la nueva Agenda 2030; en específico en educación su Objetivo N°4 insta a “garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad y promocionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas”.

A la luz de las nuevas metas del ODS 4 existe una ampliación de los compromisos del sector educativo de los Estados miembros con la población, compromisos que atraviesan la educación en emergencias y son atingentes a las personas y comunidades afectadas.

- No dejar a nadie afuera. Encauzar las políticas con miras a asegurar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, como las afectadas por desastres, a todos los niveles de enseñanza: infancia, parvularia, primaria, secundaria, técnico-profesional y superior.
- Que nadie quede atrás. Asegurar aprendizajes mínimos (habilidades en lectura y matemática), como relevantes

(el trabajo y el cambio social) y pertinentes (educación para la ciudadanía mundial, desarrollo sostenible, la paz y la no violencia, etc.) a todas las personas, dentro de ellas a las desplazadas.

- Aprender siempre. Todas las comunidades, en especial aquellas afectadas por desastres, debiesen tener las oportunidades para aprender en todo momento y lugar y los Estados velar por la generación de estos entornos letrados como su movilidad en igualdad de condiciones entre los diferentes espacios.
- Educar para transformar. La educación debe ser, en especial posterior a desastres, una herramienta de transformación social, un vehículo de empoderamiento de las y los maestros y las y los trabajadores de la educación como de todos los actores de las comunidades educativas y territoriales.

¿Cómo?

Hacer una revisión nacional y/o local de las políticas educativas a la luz de la nueva Agenda 2030 que facilite dar coherencia a la institucionalidad y las acciones del sector de educación con el cumplimiento de los nuevos compromisos en materia de garantía del derecho a la educación.

Enseñanza y aprendizaje Sobre el currículo y sus aperturas

Los marcos curriculares explicitan el proyecto educativo de un país; en ellos se visibilizan las intenciones de las políticas educativas, así como las pautas sobre su implementación y evaluación para favorecer el alcance de sus fines. Su función está ligada, por un lado, a prescribir un conjunto de objetivos de aprendizaje (habilidades, conocimientos y actitudes) reconocidos como valiosos, significativos y necesarios para un modelo de construcción social que el Estado promueve, y por otro, para orientar sobre cómo facilitar su implementación contextualizada, significativa y evaluar los procesos de enseñanza, aprendizaje y sus resultados.

Es por ello que, principalmente en las situaciones de emergencia y desastre, consideramos importante reconocer, como hace Coll, la existencia de procesos curriculares como “procesos de construcción” colectiva en diferentes niveles de concreción que implican una determinada manera de entender los objetivos, la enseñanza, el aprendizaje y los modos de trabajo cotidiano en las escuelas y comunidades; en definitiva, la tarea docente.

En la fase de respuesta se recomienda poner atención en a lo menos tres escalas del proceso de construcción social del currículo:

- Diseño curricular de base: documentos nacionales y jurisdiccionales.
- Proyecto curricular institucional: en cada escuela, en función de sus contextos y prioridades. Brinda respaldo para adecuar el currículo, especialmente en el caso de situaciones de emergencias y desastres.
- Proyecto curricular de grupo o división a cargo de cada docente. Adaptaciones curriculares singulares.

Esta diferenciación permite visualizar el necesario proceso de recontextualización de los objetivos de aprendizaje prescritos a la luz

de las necesidades emergentes de las comunidades, producto de los desastres.

En las tres escalas es crucial evitar la rigidez, la hiperdensificación y la granularidad de los marcos curriculares y buscar su flexibilidad, integralidad y abordaje holístico. En cada una de ellas se recomienda una apertura y desarrollo lúdico del currículo formal a través de tres principios orientadores:

- Poner énfasis en un uso más flexible del espacio y del tiempo, de los materiales y recursos disponibles.
- Incorporar una mirada integral en el desarrollo curricular a partir de la armonía entre la responsabilidad educativa con los contenidos disciplinares y el compromiso educativo con la vida real de las y los educandos y sus familias.
- Considerar un abordaje holístico del trabajo curricular tomando en cuenta todas las dimensiones y campos de la vida de las comunidades afectadas.

¿Cómo?

Restablecer las rutinas de las y los aprendientes mediante un conjunto de dinámicas recreativas bajo la forma de prácticas corporales y artísticas que faciliten mejorar el clima y la convivencia de los centros educativos al mismo tiempo que se contribuye paulatinamente al desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

Maestros y otro personal educativo Enseñanza para el autocuidado

Las y los maestros como motor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en contextos de emergencias, ven amplificado su protagonismo. Generalmente, en especial cuando habitan en la misma localidad, muchas veces se ven en situación de asumir el liderazgo de los procesos de organización de base, hacer de interlocutores con la institucionalidad, y contener socioemocionalmente a las y los educandos, sus familias y comunidades completas.

En este sentido en la fase de respuesta se recomienda poner atención en a lo menos tres dimensiones del docente.

- El maestro como sujeto educativo. Identificar y mejorar las condiciones laborales y contextuales urgentes para el desarrollo de la tarea pedagógica y mejorarlas progresivamente en el tiempo.
- El maestro como referente local. Empoderar y legitimar a los docentes como actores locales válidos en el proceso de organización durante la respuesta y rehabilitación.
- El maestro como afectado. Una condición que en ocasiones es olvidada es que el docente muchas veces también es damnificado y debe asumir la contención de otros. Es necesario tener especial atención en su cuidado. Cuidar a las/os que cuidan.

Además, en contextos de emergencias se hace más necesario que el sector educativo supere su fragmentación avanzando hacia procesos multiparticipativos que logren la sinergia de todas las fuerzas vivas en un espacio local determinado. Para ello el foco debe estar también en:

- Las y los maestros
- Equipo directivo de los centros
- Asistentes y equipos psico-sociales
- Padres/madres y/o tutores/as
- Referentes barriales

Para cada uno de ellos durante la fase de respuesta, preparación y recuperación el Estado debería fortalecer sus capacidades de:

- Soporte afectivo para la recuperación socioemocional, en especial contar con metodologías y saberes sobre cómo superar la crisis y el duelo.

- Colaborar con la apropiación de aprendizajes significativos de manera interdisciplinaria.
- Internalizar prácticas de autocuidado, ya sea de primeros auxilios psicológicos o apoyo socioemocional en todas las y los partícipes de las comunidades.

¿Cómo?

Desarrollar capacidad de soporte socioemocional en los actores del sector educativo, dentro y fuera de la escuela, a través de la ejecución de dinámicas estructuradas que faciliten reducir los daños emocionales tras una emergencia o desastre al mismo tiempo que se contribuye sistemáticamente a la apropiación de aprendizajes significativos.

Acceso y ambiente de aprendizaje Construyendo comunidades territoriales de aprendizaje

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la adquisición, construcción colectiva y el intercambio de valores, conocimientos y competencias.

Posterior a una emergencia es vital que se releve la naturaleza social del aprendizaje y la educación, por lo que el sujeto de la política y las acciones públicas no es el individuo aislado, ni una población escolar en específico, sino la comunidad territorial y el conjunto de las y los aprendientes que le constituyen.

Ello implica ampliar el foco de la política, superando la mirada escuela-céntrica. Por ello se debiese considerar a lo menos:

- Los espacios de aprendizajes formales, no formales e informales.
- Los lugares de aprendizaje en los centros educativos, en el barrio, el lugar de trabajo y el hogar.

- Los medios de aprendizaje, que pueden ser impresos, virtuales, orales, radiofónicos, iconográficos, etc.

Siguiendo distintos trabajos de Rosa María Torres, en cada una de dichas dimensiones del proceso de adquirir, crear y compartir aprendizajes se debiese intencionar:

- Apoyar el diagnóstico no sólo de sus carencias [de aprendizaje], sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias.
- El diseño propio de estrategias locales de aprendizaje a fin de satisfacer y ampliar las necesidades de aprendizaje de todos sus miembros —niños, jóvenes y adultos— y así apuntalar el desarrollo personal, familiar y comunitario.
- Colaborar en la implementación de procesos de desarrollo endógeno, cooperativo y solidario de aprendizaje.
- Impulsar dentro y entre las comunidades el aprendizaje cooperativo y reflexivo ahondando en su carácter interactivo y su naturaleza social.

En educación en emergencias es clave que la escuela deje de ser una isla; lejos de ello, debe pensarse como un eje articulador territorial de los aprendizajes y enseñanzas del espacio local. Esto implica una serie de opciones para la acción, tales como:

- Favorecer una apropiación social del espacio y del tiempo escolar por parte de las comunidades.
- Asegurar la participación activa de la comunidad en la gestión de la organización escolar.
- Facilitar progresivamente el poder de creación, ejecución y evaluación de los planes y programas de estudio desde las mismas comunidades.

Sobre este último elemento se ha puesto atención en la guía: en el desarrollo de diagnósticos participativos en cada institución, en específico en la planificación curricular institucional, planificaciones curriculares anuales y planificaciones micro curriculares de cada docente, y en el uso de las radios como facilitador, contenido y objetivo de aprendizaje.

¿Cómo?

Para la fase de respuesta y rehabilitación se propone la construcción de comunidades territoriales de aprendizaje. En esta etapa, partiendo de un diagnóstico de situación realizado con la comunidad se plantea una intervención en el currículo institucional orientada a la priorización de objetivos de aprendizaje vinculados con las necesidades detectadas tras la emergencia o desastre en los diferentes niveles educativos.

GUÍA EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS EN LA E2030 POR HENRY RENNA

Rol del sector educativo en situaciones de emergencias

Los desastres socio-naturales, exacerbados por el cambio climático y la intervención destructiva de la especie humana sobre los ecosistemas, obstaculizan significativamente el avance hacia la sostenibilidad política, económica y social de los países y aumentan las vulnerabilidades y los riesgos de la población. En América Latina y el Caribe, junto con la violencia y el conflicto armado, los desastres naturales representan la más grande crisis humanitaria en la actualidad.

Sus impactos sobre la sociedad, en especial sobre los sectores populares, están poniendo en jaque la institucionalidad en la garantía del derecho a la educación. A la luz de los nuevos compromisos globales de los países condensados en la Agenda de Educación 2030 es

necesario releer el rol del sector educativo, en especial de la educación en situaciones de emergencia, y tomar acciones audaces en favor de las comunidades en situación de desplazamiento.

Áreas (normas mínimas) de la educación en situaciones de emergencia

Las normas mínimas del International Network in Education in Emergencies han sido el marco de referencia común para el conjunto de los actores del sistema de protección humanitaria. Políticas educativas, calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, acceso y ambiente de aprendizaje, y maestros y otros actores de la educación son las cuatro áreas estratégicas compartidas a nivel internacional.

Política educativa y coordinación

Se enfoca a la formulación, promulgación, planificación, implementación de la política y la coordinación.

- Norma 1: formulación y promulgación de la política. Las autoridades educativas priorizan el acceso gratuito para todos y todas, promulgan políticas flexibles para promover la inclusión y calidad de la educación, dado el contexto de la emergencia.
- Norma 2: planificación e implementación. Las actividades educativas de emergencia consideran las políticas y las normas educativas nacionales e internacionales, y las necesidades de aprendizaje de las poblaciones afectadas.
- Norma 3: coordinación. Existe un mecanismo de coordinación transparente para las actividades educativas de emergencia, que incluye la información efectiva que comparten los beneficiarios.

Enseñanza y aprendizaje

Se enfoca en los elementos que promueven la enseñanza y el aprendizaje: currículo/plan de

estudio, capacitación, métodos de enseñanza y evaluación.

- Norma 1: currículo/planes de estudios. Se usan planes de estudios cultural, social y lingüísticamente pertinentes para brindar la educación formal y no formal, adecuada para cada situación de emergencia.
- Norma 2: capacitación. Los maestros y otro personal educativo reciben una capacitación periódica, pertinente y estructurada de acuerdo con las necesidades y las circunstancias
- Norma 3: enseñanza. La enseñanza se centra en el educando, es participativa e inclusiva.
- Norma 4: evaluación. Se usan métodos apropiados para evaluar y validar los logros del aprendizaje.

Maestros y otro personal educativo

Se enfoca a la administración y la gestión de los distintos trabajadores/as de la educación, incluyendo el reclutamiento y la selección, condiciones del servicio, supervisión y apoyo.

- Norma 1: reclutamiento y selección. Se recluta una cantidad suficiente de maestros y otro personal educativo calificado apropiadamente a través de un proceso participativo y transparente basado en criterios de selección que reflejan diversidad e igualdad.
- Norma 2: condiciones de trabajo. Los maestros y otro personal educativo tienen condiciones de trabajo claramente definidas, siguen un código de conducta y son compensados de forma apropiada.
- Norma 3: apoyo y supervisión. Se establecen mecanismos de supervisión y apoyo para los maestros y personal educativo, y se utilizan regularmente.

Acceso y ambiente de aprendizaje

Se enfoca a las asociaciones para promover el acceso a las oportunidades de aprendizaje y a los vínculos intersectoriales con la salud, el agua y el saneamiento, la ayuda alimentaria/nutrición y vivienda, por ejemplo, con el objetivo de mejorar la seguridad y el bienestar físico, cognitivo y psicológico.

- Norma 1: igualdad de acceso. Todos los individuos tienen acceso a oportunidades educativas pertinentes y de calidad.
- Norma 2: protección y bienestar. Los ambientes de aprendizaje son seguros y estimulan la protección y el bienestar mental y emocional de los educandos.
- Norma 3: instalaciones. Las instalaciones de educación son propicias para el bienestar físico de los educandos.

Educación en situaciones de emergencia en la Agenda E2030

Los Estados recientemente han condensado sus nuevos compromisos con las sociedades en la nueva Agenda 2030. En específico para el sector educativo el Objetivo N°4 insta a los países a “garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad y promocionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas”.

Este Objetivo implica un doble desafío para la formulación de políticas desde el sector educativo en general y la educación en emergencias en particular:

- Garantizar antes, durante y después de los desastres una educación equitativa, inclusiva y de calidad. Disponer de instituciones de educación de calidad que den soporte integral a lo largo de todo el ciclo vital de las trayectorias educativas de las personas afectadas por

desastres a lo largo de la respuesta y la recuperación.

- Promocionar antes, durante y después de los desastres oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Reconocer y favorecer las formas y modalidades de aprendizaje que emprenden las comunidades en situación de desplazamiento, en todo ámbito, a toda edad, en cualquier lugar y de todas las formas posibles.

Algunas áreas estratégicas para la educación en situación de emergencia que derivan de la agenda 2030

El ODS 4 está compuesto por diez metas que definen los compromisos del sector educativo de los Estados miembros con la población, compromisos que atraviesan la educación en situaciones de emergencias y son atingentes a las personas en situación de desplazamiento sin excepción alguna.

A continuación, se identifica un primer conjunto de elementos que amplía, complementa y/o modifica las políticas educativas y las otras áreas estratégicas de la educación en situaciones de emergencias.

No dejar a nadie afuera

El ODS 4-E2030 establece garantizar el acceso, permanencia y conclusión de todas y todos los educandos en un sistema educativo equitativo e inclusivo. En específico su meta 4.1 llama a proveer 12 años de educación primaria y secundaria, de los cuales 9 años deben ser gratuitos;¹ la meta 4.2 convoca a asegurar acceso a un desarrollo, cuidado y educación integrales de la primera infancia de calidad para todas las edades e impartir por lo menos un año de educación preescolar gratuita y obligatoria de calidad por parte de educadores debidamente formados;² y

¹ Meta 4.1: de aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

² Meta 4.2: de aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

la 4.3 a educación postsecundaria, sea técnica-profesional o superior.³ A su vez la meta 4.5 insta a los países a eliminar las disparidades de género y toda forma de discriminación existente, con miras a asegurar el acceso en condiciones de igualdad de todas las personas, en especial aquellas vulneradas, como las afectadas por desastres, a todos estos niveles de enseñanza.⁴

No dejar a nadie atrás

El ODS 4-E2030 llama a asegurar una educación de calidad en todos los niveles. Ello se refiere, según la meta 4.6, a asegurar las habilidades mínimas en aritmética y lectura a todos los jóvenes y adultos,⁵ pero además, como señala la meta 4.4, las competencias para el trabajo decente,⁶ y la meta 4.7 para la ciudadanía, el reconocimiento de la diversidad, la paz y la no violencia.⁷ Estos elementos deben ser asegurados a todas las personas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro de ellas a las desplazadas, en todos los niveles educativos.

Aprender siempre

El ODS 4-E2030 también insta a promocionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida; promover el aprender a toda edad (de la cuna hasta la tumba), en todo lugar (la familia, el barrio, el lugar de trabajo, los centros educativos), en cualquier tipo de espacio (sea formal, no formal o informal) y mediante todos los medios posibles (impresos, virtuales, orales, radiofónicos, iconográficos, otros).

Todas las comunidades, en especial aquellas en situación de desplazamiento, debiesen tener las oportunidades para aprender en todo momento y lugar y los Estados velar por la generación de estos entornos letrados y su movilidad en igualdad de condiciones.

Educar para transformar

La mirada detrás de la Agenda 2030 es crítica de las concepciones economicistas e instrumentales de la educación e insta a recuperar enfoques humanistas y sobre todo centrados en el protagonismo de la persona humana y el desarrollo de capacidades complejas para el cambio de su vida y la realidad social que le rodea. La educación debe ser, en especial posterior a desastres, una herramienta de transformación social, un vehículo de empoderamiento de las y los maestros y las y los trabajadores de la educación y de todos los actores de las comunidades educativas y territoriales, de desarrollo de capacidades de auto-organización, de respuesta propia a sus necesidades, y de proyección de sus demandas inmediatas en proyectos emancipatorios de mayor alcance.

Reconstruir con y sin ladrillos

La Meta 4.b de la Agenda 2030 insta a “construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos

3 Meta 4.3: de aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4 Meta 4.5: de aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

5 Meta 4.6: de aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

6 Meta 4.4: de aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

7 Meta 4.7: de aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos focalizada en la creación de instalaciones educativas asequibles y distribuidas equitativamente y entornos seguros, resilientes y letrados”. Ello pone de relieve la necesidad de mejorar la infraestructura escolar, así como avanzar en el desarrollo de comunidades de aprendizaje; es una tarea tanto material como subjetiva que debe ser trabajada conjuntamente.⁸

Cambio a nivel de sistema educativo

En la reciente reunión de ministros/as de Educación organizada por la OREALC/UNESCO Santiago en Buenos Aires, Argentina, el 24 y 25 de enero de 2017, dentro de sus acuerdos se sostuvo: “nos comprometemos a que nuestros sistemas educativos desarrollen mejores respuestas y capacidad de adaptación y resiliencia, para garantizar los derechos y satisfacer las necesidades de personas migrantes y refugiadas, conforme a las políticas de los países; tomando en consideración los retos mundiales asociados a conflictos, violencia, discriminación, pandemias y desastres”.⁹ No bastan

ajustes sectoriales sino una mirada sistémica a fin de abordar integralmente todas las necesidades y deseos de las personas afectadas.

Reconstruir mejor y distinto

El nuevo Marco de Sendai (2015-2030) señala que la reconstrucción no debe ser la edificación de lo mismo, debe ser mejor o distinta en los ámbitos de la recuperación, la rehabilitación y la reconstrucción. El crecimiento constante del riesgo de desastres, incluido el aumento del grado de exposición de las personas y los bienes, combinado con las enseñanzas extraídas de desastres pasados, pone de manifiesto la necesidad de fortalecer aún más la preparación para casos de desastres. La fase de recuperación, rehabilitación y reconstrucción, que debe prepararse con antelación al desastre, es una oportunidad fundamental para “reconstruir mejor”, entre otras cosas mediante la integración de la reducción del riesgo de desastres en las medidas de desarrollo, haciendo que las naciones y las comunidades sean resilientes a los desastres.¹⁰

⁸ Meta 4.a: construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

⁹ Ver: Declaración de Buenos Aires, OREALC/UNESCO, 2017.

¹⁰ Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030. Aprobado en la Tercera Conferencia Mundial de la ONU sobre la Reducción del Riesgo de Desastres, celebrada del 14 al 18 de marzo de 2015, en Sendai, Japón. Fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su sexagésimo período de sesiones con la resolución A/RES/69/L.67.

R E S E Ñ A S



[reseñas]

La educación comparada, hoy

Enfoques para una sociedad globalizada

Inmaculada Egido Gálvez y María Jesús Martínez-Usarralde
Madrid, Editorial Síntesis, 2019

Jorge M. Gorostiaga*

El campo de la educación comparada (o comparada e internacional, como algunos prefieren denominarlo) experimenta a nivel mundial un momento de creciente vigor y protagonismo. Como señalara Cowen (2011: 395) hace unos pocos años, “ciertos acontecimientos de la vida real, así como la emergencia de nuevas formas de pensar, han brindado al campo un agradable vértigo”. El académico inglés apuntaba a fenómenos como la conformación de bloques regionales y la crisis del Estado de bienestar o, en otro plano, el auge de teorías feministas y pos-coloniales; incluso, de manera más general, se refería a los desafíos de la globalización a las prácticas y las ideas sobre la educación. Es justamente con este escenario, exacerbado por hechos como la difusión masiva de los resultados de pruebas de aprendizaje internacional en forma de *rankings*, que dialoga el libro *La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada*.

Esta obra, escrita por dos académicas españolas de reconocida trayectoria en el campo de la educación comparada, tiene como objetivo, según sus propias palabras, ofrecer una visión sistemática y de conjunto de este campo de estudio. Se presenta también como un manual capaz de brindar algunas coordenadas básicas en la materia, tanto al estudiante o al investigador novel como a “las personas interesadas”. La complejidad de la empresa que el libro asume viene dada por el hecho de que la educación comparada se caracteriza por una gran diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, así como por fuertes disputas sobre su estatus epistemológico y su objeto de estudio (Manzon, 2011). A su vez, siendo un campo de incipiente desarrollo en América Latina,¹ el libro resulta de sumo interés para el lector de nuestra región, sobre todo si se tiene en cuenta la relativa escasez de materiales en lengua española sobre la materia. Si bien el libro tiene su foco principal en Europa, incluye casos de América Latina en su análisis de los organismos y las evaluaciones internacionales. Por otro lado, apela fuertemente a

* Profesor-investigador de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) (Argentina). CE: jorgegoros@gmail.com

¹ Cabría mencionar el establecimiento reciente de sociedades de educación comparada en Argentina (2001), México (2003), Uruguay (2011) y Venezuela (2000), así como la creación de la *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (2010) y de la *Revista Brasileira de Educação Comparada* (2018).

fuentes bibliográficas españolas, pero también utiliza buena parte de la bibliografía internacional (en especial, angloamericana) más relevante del campo, sin descuidar algunos aportes realizados desde el contexto latinoamericano.

Egido Gálvez y Martínez-Usarralde sientan una posición clara al subrayar la dimensión internacional o supranacional de la perspectiva comparada, en línea con la tradición del campo y en contraste implícito con algunas visiones que ponen el acento en la operación de comparar distintos aspectos o dimensiones de la educación.² A su vez, las autoras destacan la vigencia de la educación comparada en un escenario de creciente globalización de las relaciones sociales que cuestiona la posibilidad de prescindir del análisis de factores supranacionales para entender la dinámica actual de los sistemas educativos. Uno de los principales argumentos del libro —que retoma lo desarrollado por una de las autoras en anteriores trabajos (por ejemplo, Martínez-Usarralde, 2006)— gira precisamente alrededor de la vitalidad del campo en nuestro tiempo, y destaca la renovación y diversidad de enfoques de investigación. Otro de los componentes de la perspectiva de las autoras sobre la educación comparada es el énfasis en un enfoque pragmático o ligado a la generación de políticas públicas; si bien proponen una distinción entre tres propósitos básicos —intelectual, intervencionista y crítico— que, en su visión, pueden ser integrados, la que permea el libro es una mirada de la educación comparada orientada a cumplir un rol activo en la mejora de la educación.

El volumen se organiza en tres grandes partes: una primera sección que discute “los fundamentos científicos y bases metodológicas” de la educación comparada; una segunda enfocada en los organismos internacionales como actores centrales de los procesos de globalización; y una tercera parte que aborda las evaluaciones internacionales de la educación, incluyendo los *rankings* de universidades. Los capítulos 1 y 2 (a mi juicio, los más sustanciales del libro) sintetizan algunos de los debates del campo más significativos de las últimas décadas en los planos epistemológico y metodológico, y subrayan la especificidad del enfoque comparativo e internacional para el estudio de la educación. El primer capítulo se enfoca en la definición y los fines de la educación comparada, así como en sus relaciones con el ámbito de la educación internacional, a lo que se agrega un relevamiento de sociedades científicas, principales revistas y centros de investigación, y un repaso de los antecedentes históricos y las orientaciones teóricas del campo en algunos países y regiones. El capítulo finaliza con una reflexión sobre cuestiones que plantean desafíos a la educación comparada actual, incluyendo las tensiones que surgen en el seno de los nuevos espacios supranacionales (en particular, la Unión Europea) acerca de sus incumbencias en materia de política educativa; la pervivencia de los procesos de transferencia y su teorización como problemática central del campo; y el “panorama posmoderno

² Respecto a estos diferentes énfasis puede verse, por ejemplo, el trabajo de Steiner-Khamisi (2010).

y global”, caracterizado por la intensificación de las migraciones, el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el retorno de lo local/regional, y el protagonismo de los organismos internacionales. En términos metodológicos, señalan las autoras, este escenario contribuye al cuestionamiento del énfasis tradicional en los Estados-nación como unidades de comparación, una de las principales aristas de la renovación conceptual que el campo experimenta desde la década de 1990; por otro lado, las autoras advierten contra el peligro de adscribir a las visiones muchas veces reduccionistas de los análisis que llevan a cabo los organismos internacionales, en particular de aquellos estudios basados en pruebas estandarizadas de aprendizaje.

El capítulo 2 propone una descripción de los modelos o enfoques teórico-metodológicos que serían considerados hoy en día más “significativos” o “paradigmáticos”. Tarea harto compleja, la selección de los enfoques revela parte de las dificultades de este ejercicio, ya que, por ejemplo, puede resultar discutible colocar a un mismo nivel el “neopositivismo” (en general considerado un paradigma de investigación) y la etnografía crítica (generalmente concebida como una metodología). Más controvertido aún puede considerarse la inclusión, como un modelo investigativo, del “posmodernismo”, que algunos estaríamos inclinados a tratar como una sensibilidad compatible con diferentes enfoques investigativos, o incluso como un momento post-paradigmático que invita a la diversificación o al eclecticismo metodológicos. A pesar de estas observaciones, cabe resaltar el valor de esta clasificación, que le permite a las autoras presentar algunos de los debates teóricos que han sido centrales en el campo de la educación comparada en las últimas décadas, así como evocar aportes conceptuales recientes, como el de las “transitologías” de Robert Cowen, y señalar el fuerte peso actual de los enfoques sociohistórico y del sistema educativo mundial. Las autoras concluyen esta sección con una discusión del enfoque de la cartografía social como un ejemplo de metodología inscrita en la perspectiva posmoderna y que intenta dar respuesta a algunos de los desafíos del escenario postparadigmático de la educación comparada. La segunda parte del capítulo 2 pretende ofrecer un esquema práctico para el empleo del método comparado, y para ello incluye nociones comunes a la investigación social en general y otras específicas de la investigación comparada. Ciertamente, el esquema y los ejemplos utilizados se asocian a enfoques tradicionales de investigación del campo, aunque es discutible que sean los de uso más extendido dentro de él.

La primera parte del libro se cierra con un capítulo dedicado a dar cuenta de fuentes y recursos para la investigación en educación comparada. Pasa revista a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED por sus siglas en inglés) de la UNESCO; a una selección de páginas web (donde destacan las de organismos internacionales); y a las principales publicaciones periódicas, boletines y listas de distribución del campo, donde se explica sucintamente el valor de cada uno de

estos recursos. El capítulo finaliza con la presentación de dos ejemplos de diseños de investigación comparada correspondientes a sendas tesis doctorales producidas en el ámbito español.

La segunda parte del libro, como ya se mencionó, está dedicada a los organismos internacionales. Subraya su relevancia en el ámbito educativo, particularmente para el caso de las instituciones multilaterales, como actores centrales de la “sociedad globalizada” en la que vivimos hoy. El análisis que realizan las autoras permite apreciar cómo la educación ha ido ganando un lugar de gran importancia en agencias clave —el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)— cuya misión original no abarcaba cuestiones educativas o culturales, de la mano de conceptos como el de la “sociedad del conocimiento”, que implican una valorización económica de la educación.

El capítulo 4 discute las distintas funciones que los organismos internacionales cumplen: liderazgo intelectual, impulso de proyectos de cooperación internacional, armonización de estructuras educativas (cuya máxima expresión sea, quizás, el Espacio Europeo de Educación Superior), y generación y difusión de información sobre los sistemas educativos. También da cuenta de la evolución histórica del multilateralismo educativo hasta la actual vigencia de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS). El análisis de las autoras llama la atención sobre los procesos de transferencia de conocimiento que, utilizando herramientas de la comparación, legitiman determinadas opciones de política y tienden hacia una homogenización de la agenda reformista. Se plantean, así, conceptos de gran valor heurístico, como los “mecanismos de influencia” o el rol que juega el concepto de gobernanza. A ello se le suma una excelente descripción (incluyendo la organización, financiamiento, objetivos, acciones, evolución histórica y emprendimientos actuales) del trabajo de la UNESCO y del Banco Mundial, que aclara sus logros y limitaciones.

El capítulo 5 aborda el caso de los organismos internacionales de alcance regional, incluida la OCDE (que, como se reconoce en el texto, es uno de los más influyentes a nivel global de los últimos años), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Consejo de Europa y la Unión Europea (con sus particularidades, por constituir un espacio supranacional que lo distingue de las agencias convencionales). Para cada organismo se expone una descripción detallada de su accionar en el ámbito educativo. Para el lector latinoamericano poco familiarizado con el contexto europeo puede resultar de particular interés lo referido a los dos últimos.

La tercera parte comprende un capítulo sobre las evaluaciones que conduce la OCDE (con énfasis en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA); otro sobre las producidas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); un tercero sobre evaluaciones regionales (el Estudio Europeo sobre

Competencias Lingüísticas y el Monitor de la Educación y la Formación, ambos de la Unión Europea), y las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE); y un capítulo más de esta parte trata los principales *rankings* universitarios a nivel mundial. En conjunto, ofrecen una muy buena síntesis de los debates académicos sobre PISA y sobre los diferentes instrumentos de evaluación de rendimiento de los sistemas educativos. Un tratamiento tan extenso se justifica claramente en función de la importancia que han ido adquiriendo estas evaluaciones en el debate público y como mecanismos de gobernanza, pero a riesgo de reafirmar el excesivo peso de estos instrumentos en el campo de la educación comparada, algo sobre lo que las propias autoras advierten en el capítulo 1.

Los complementos web del libro consisten en una serie de anexos con las páginas web de sociedades de educación comparada, de los ministerios de educación de los países de África, América, Asia y Europa, y de las principales revistas, boletines y listas de distribución del campo; así como una selección de títulos de libros publicados en el ámbito europeo entre 2015 y 2018.

En síntesis, el libro de Egido Gálvez y Martínez-Usarralde es una valiosa contribución, de utilidad tanto para introducirse en los debates epistemológicos y teóricos de la educación comparada como para adentrarse en el funcionamiento de los principales organismos internacionales del ámbito educativo o en la lógica de las pruebas internacionales de aprendizaje. Y, a la vez, representa una invitación a profundizar el trabajo académico en el contexto iberoamericano a la luz de los desafíos teóricos y prácticos planteados por un escenario social en constante transformación.

REFERENCIAS

- COWEN, Robert (2011), “Esbozos de un futuro: la renegociación de ideas clave de la educación comparada”, en Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (coords.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires, Granica, pp. 395-412.
- MANZON, María (2011), *Comparative Education: The construction of a field*, Hong Kong, Springer/University of Hong Kong-Comparative Education Research Center.
- MARTÍNEZ-Usarralde, María Jesús (2006), “La educación comparada revisitada”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 11, pp. 77-102, en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1868/1978> (consulta: febrero de 2020).
- STEINER-Khamsi, Gita (2010), “The Politics and Economics of Comparison”, *Comparative Education Review*, vol. 54, núm. 3, pp. 323-342.

Enseñar y pensar la profesión

Autobiografía de un docente

José María Rozada Martínez
España, Cambalache, 2018

Carmen Álvarez-Álvarez*

No es tarea fácil adentrarse en el mundo de las relaciones teoría-práctica en la educación, más allá del lugar común de que ambas deben relacionarse; es éste un asunto de extraordinaria complejidad, como se aprecia en cuanto nos acercamos al tema.

Sobre este tema, hace unos meses se publicó *Enseñar y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*; un libro que, nos parece, debiera ser de lectura obligatoria en las facultades de Educación porque ofrece un enfoque particularmente novedoso, que se puede decir que llega tanto al corazón del asunto como al del lector interesado; se trata de un relato no sólo formal, sino sorprendentemente vivo, de la autobiografía de un docente que trabajó durante décadas en el empeño de ir más allá del tópico, no sólo con su pensamiento, sino con su acción apasionada en las aulas por las que pasó. Varios son los aspectos que confieren a la obra particular interés.

La complejidad del campo y la originalidad de su exploración. El autor se adentra en el mundo de las complejísticas y biográficas relaciones entre la teoría y la práctica, al modo como nos dice que aprendió: haciéndose preguntas que eran, a la vez, dudas propias e interrogantes formulados al campo del saber. Durante muchos años, al tiempo que enseñaba se decía: “enseño, sí, pero ¿qué conocimientos tengo acerca de mi profesión?”, “si alguien me preguntara por qué hago lo que hago, ¿qué podría responderle?”, “¿puedo fundamentar mejor las decisiones que tomo en el aula?”, “¿qué puedo aportar y esperar de mi colaboración con otros individuos o grupos?”, “¿qué problemas son responsabilidad mía y cuáles constituyen el contexto que me condiciona o me determina?”, “¿cómo hablarles a otros con decoro y rigor acerca de mis clases, de lo que sé y de lo que ignoro, de aquello para lo que tengo fundadas razones y de lo mucho que queda (puede que inevitablemente) fuera del alcance de la estricta racionalización?”, “¿cuántos fines de semana y cuántas horas del día y de la noche puedo dedicar a procurar el encuentro entre los saberes disponibles y lo que hago u ocurre en mi aula?”, “¿debo asumir la condena de no disponer de otro saber que ese que se reclama como experiencia?”. Y así un largo etcétera que cautivará al lector interesado

* Profesora de la Universidad de Cantabria (España). Doctora en Pedagogía. CE: carmen.alvarez@unican.es

en tales o similares cuestiones, instándole a adentrarse en esa tierra de nadie que media entre la universidad y la escuela (o el instituto); y lejos de dejarle a solas en ella, el autor le ofrece constantemente orientadoras indicaciones y lo anima a trabajar en la construcción de su propio camino, que habrá de ser, como lo fue el suyo, netamente biográfico.

La generosa tarea de documentación. El autor ha dedicado buena parte de los primeros años de su jubilación a volver sobre sus ideas y sus pasos. Recopiló y ordenó todo el material fotográfico que tenía, volvió a las escuelas donde enseñó, buscó en su pueblos y en las redes sociales a muchos de sus antiguos alumnos, a sus familias y a sus compañeros de profesión; volvió a leer cuanto en su día había escrito (publicado o no); reabrió sus ficheros, sus innumerables notas, sus agendas; revisó sus álbumes de fotos, su videoteca (durante años tuvo una cámara en su aula), escuchó de nuevo sus audios, leyó sus diarios de actividades... Todo, con tal de evitar escribir sólo con base en recuerdos inevitablemente imprecisos, desfigurados por la nostalgia o acomodados a alguna de las correcciones culturales o políticas actuales. Se trata de un relato, ciertamente, abrumador, pero de sorprendente fidelidad a los hechos, incluso cuando éstos no obran en su favor.

Una prosa que atrapa al lector. A pesar de que cada etapa de su vida se narra densamente, y se realiza un exhaustivo recorrido profesional con todo lujo de detalles a través de cinco capítulos y 400 epígrafes, su lectura es amena porque el autor se propone, desde el prólogo, hacer que el viaje le resulte llevadero al lector interesado, y para ello evita deliberadamente el estilo ortodoxamente académico, generalmente distante y frío. Con frecuencia, los hechos navegan a bordo de las más sugerentes metáforas. Su estructura, secuencial y temática al mismo tiempo, permite tanto una lectura lineal de principio a fin, como aproximaciones parciales a etapas o situaciones concretas. A tal fin, además del índice, cuenta con un desplegable inicial que permite al lector situarse de un solo golpe de vista en el conjunto de la obra. Cuenta, además, con varios centenares de imágenes, generalmente fotografías, que sitúan sus ideas, sus vivencias y sus documentos más allá de las palabras, y con ello acerca al lector a una realidad vivida en primera persona. La obra revela una vida dedicada a la educación con intensidad, pasión y compromiso que, además, se ha desarrollado tanto en la escuela como en la universidad.

La validez de las ideas para la formación del profesorado. Más allá de la trayectoria que uno siga en la educación, de la etapa profesional en la que se ejerza, del país donde se lea esta obra, etc., las ideas que, recurrentemente, dan sentido al libro, permiten replantear cuáles son las teorías y las prácticas en las que cada cual resuelve su profesionalidad. Si bien el autor ha sido un maestro singular, con una trayectoria rica y amplia, su obra trasciende lo estrictamente biográfico al deslizar novedosas ideas

que constituyen una aportación de gran interés para enfocar el complejo problema de la profesionalidad pedagógica. Pudiera ser que estuviéramos ante una obra atemporal que nunca perderá vigencia. Para el autor, un maestro se forma al leer, reflexionar, escribir y dialogar con otros en foros en los que puede compartir y someter a discusión las ideas. En coherencia con ello, tiene en su haber numerosas publicaciones¹ y pertenece a varias organizaciones, entre las que cabe destacar la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, y la Federación Icaria.

El enfoque superador. El autor muestra su evolución docente y el camino que ha seguido para ir desde una enseñanza nada o poco fundamentada hasta el riguroso control y justificación de sus propuestas. Así, el libro muestra cómo un profesor puede evolucionar desde la más absoluta ignorancia pedagógica hasta la rigurosa fundamentación de sus clases; desde el mero sentido común hasta la conciencia crítica de las posibilidades y los límites de su profesionalidad; un camino que, como es su deseo, interese recorrer a muchos docentes. El libro va precisamente en busca de tales lectores, que no son otros que todas aquellas personas que se dedican a enseñar o se preparan para hacerlo, además de quienes las forman en las facultades o gestionan iniciativas de formación del profesorado. Eso sí (el autor lo advierte con reiteración) siempre que estén previamente interesadas en su evolución profesional a lo largo de su vida como docentes.

El proceso histórico paralelo. El autor revisa, prácticamente curso a curso, el periodo que va desde su infancia, en los años cincuenta, hasta su jubilación como maestro de primaria en 2009. En paralelo, se pueden encontrar los elementos más relevantes para entender la evolución histórica de la educación en España y sus numerosas reformas a lo largo de la etapa democrática, de tal manera que la obra aporta un valioso material para el estudio, desde dentro, de unos años cruciales de la enseñanza en la España que pasó de la dictadura a la democracia y fue objeto de numerosas iniciativas reformistas. En estos procesos el autor no dejó de tomar la palabra e involucrarse, unas veces a favor, y otras en contra.

La riqueza de relaciones y fuentes profesionales. El autor muestra y pone en valor las influencias que ha recibido: de estudiantes, familias, compañeros de profesión, especialistas del campo directo de la educación y de otros muchos que pueden relacionarse con ella. Es un libro generoso en reconocimientos, como lo atestigua el amplísimo índice onomástico final. Al respecto, cabe destacar que, muy posiblemente, nunca se haya escrito, desde ese mundo que se reclama de la tiza, un elogio tan convincente del valor del conocimiento académico para pensar y evolucionar en la profesión de enseñar. En éste, y en otros muchos sentidos, se puede decir que estamos ante un libro insólito.

¹ Pueden verse en <http://www.formarsecomoprofesor.es> (consulta: febrero de 2020).

En el primer capítulo, “El periodo anterior a la escritura (1968-1978). Cuatro transiciones y una práctica vulgar”, el autor narra los primeros años de su vida profesional, así como su experiencia de escolaridad y de la vida durante el franquismo y la cultura nacional-catolicista dominante en la España de entonces. Unos años vividos inicialmente en su pueblo natal (Arriondas, Asturias) y luego cuatro transiciones que le llevaron prácticamente a las antípodas del mundo en el que había sido educado. En esos tránsitos se hizo maestro, con una muy precaria formación académica inicial. “Era como maestro lo que era como persona”, nos dice. No había más, para bien y para mal. El autor se ofrece como ejemplo vivo de lo que denomina “una práctica vulgar”, en tanto que prácticamente ausente de cualquier contacto con el conocimiento académico y la reflexión sistemática sobre la práctica, o sea, casi completamente a merced de las ocurrencias y del patrimonio gremial heredado. Sin instrumento alguno para una crítica mínimamente solvente.

El segundo capítulo, “La llegada de la palabra escrita (1979-1982). El preocupante estado de varias cuestiones” recoge el periodo en el que, junto con su mujer, se ocupa en la crianza de sus hijos, y compatibiliza la docencia en la escuela y los estudios en la universidad. Estos estudios cambiaron su vida porque, al hilo de la elaboración de una tesina sobre la enseñanza de la Geografía, descubrió que existían auténticos filones de conocimiento académico que percibió como de incalculable utilidad para su desarrollo profesional como maestro.

El tercer capítulo, “El lustro de las ideas duraderas y la gratificante profesionalidad (1982-1987). Cambios, reformas e ilusiones efímeras” agrupa los años en los que el maestro sintió que podía progresar en el dominio de su profesión. Fue la etapa en la que desarrolló algunas de las ideas que se mantendrían como trasfondo de su desarrollo profesional a lo largo del resto de su vida como maestro y profesor asociado en la universidad. Una etapa de intensas lecturas, reflexiones, debates y hasta militancias sindicales y políticas que, unidas a la estabilidad que le dio el haberse asentado definitivamente en el colegio al que permanecería vinculado hasta su jubilación, le permitieron concretar su evolución profesional en el desarrollo de un método propio para la enseñanza de las ciencias sociales en el ciclo superior de la extinta educación general básica.

El cuarto capítulo, “La formación del profesorado (1987-2001). De molinos y gigantes” recoge una etapa muy bien documentada (notas, diarios, agendas, proyectos, memorias, guiones de clase, evaluaciones, publicaciones, etc.) en la que se dedicaría a la formación permanente del profesorado en el Centro de Profesores de Oviedo. Un trabajo que no respondió a la ilusionante expectativa de atraer a un número significativo de docentes hacia el reto de cultivar interactivamente el estudio, la reflexión y la acción. Da cuenta también de su incorporación, como profesor asociado, al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Asimismo, crea y se involucra con otros en la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y en la Federación Icaria, con lo cual dio una vuelta

más de tuerca a sus postulados, convicciones, trayectoria y formación, así como a su red de contactos e intercambios. Todo ello supuso un estímulo y algunos logros destacados, como numerosas publicaciones, entre las que sobresale su exitoso libro *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)* que, publicado por Akal, salió a la luz en 1997.

El quinto y último capítulo, “La vuelta al cole y a uno mismo (2001-2009). Una pequeña pedagogía y un final sin gloria ni pena” aborda la etapa final de su vida profesional. Es este periodo compatibiliza la enseñanza en un colegio público de infantil y primaria con las clases en la Facultad de Ciencias de la Educación. En este tiempo desarrolla sus principales producciones académicas sobre las relaciones teoría-práctica, y elabora documentos inéditos (como los proyectos: “Libres desde pequeños” y “Mi pequeña pedagogía”) y otros que fueron publicados y se pueden leer en su página web (ver nota 1). En esta etapa el maestro lee, reflexiona, trabaja en las aulas y escribe intensamente. Está firmemente comprometido con sus ideas, las pone en práctica en sus clases, reflexiona mediante grabaciones en audio y video sobre las mismas y las depura con generosas horas de reflexión, involucrándose más y más en su centro educativo y en su aula. Es un periodo en el que se aleja ideológicamente de las plataformas políticas y sindicales de las que durante años había formado parte, por discrepar de su posicionamiento ante los graves problemas institucionales que ponían en peligro la democracia y el Estado de derecho consolidados en España tras la transición de la dictadura franquista a la democracia, así como el debilitamiento del principio de igualdad, sustituido hoy en numerosos aspectos por el de identidad.

Concluye el libro con un comentario de agradecimiento a los numerosos actos de homenaje que siguieron a su jubilación; reserva las últimas páginas para, en un epígrafe final (“Última tesela”), cerrar el libro con el más conmovedor de cuantos pequeños relatos lo componen, dedicado a (dice él) cumplir la deuda que un día contrajo con el “peor” alumno del colegio (eso gustaba decir de sí mismo el chico): una mañana este chico se acercó a su mesa y tras observar que tomaba notas sobre las incidencias de la clase, le dijo: “te vas a hacer famoso conmigo”; a lo que él respondió: “en tal caso, nos haremos famosos los dos”. Unas líneas y un relato que dan cuenta de la pulsión emocional y la trabazón afectiva que se puede dar en las aulas, y que constituye, junto con la razón que de principio a fin se reivindica en el libro, una parte inseparable de la profesión de enseñar. Una profesión en la que, advierte el autor, no cabe esperar los laureles con los que se corona al vencedor, pero en la que cada cual puede y debe progresar hasta el último día de su vida profesional.

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

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: BAUDOUIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: 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

