

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Ir a contenido

2024.2

VOLUMEN XXIX NÚM. 101

abril-junio



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación del
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC
t y f +52 (55) 3089 2815 • +52 (55) 5336 5947
comie@comie.org.mx • <http://www.comie.org.mx>

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* está incluida en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library On-Line (SciELO); DIALNET; Catálogo de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CATMEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; Directory of Open Access Journal (DOAJ); Hispanic American Periodicals Index (HAPI); International Consortium for the Advancement of Academic Publication (ICAAP); EBSCO; ProQuest Information and Learning; Publlindex; Qualis/CAPES; Scopus (Elsevier, B.V.); sciELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

La RMIE está disponible en acceso abierto en la página: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE
y son responsabilidad exclusiva de los autores.

Directora: Yazmín Margarita Cuevas Cajiga / yazcuevas@gmail.com

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

Traducción: Laurette Godinas

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, abril de 2024.
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2005-072712073900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803.
ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

CONTENIDO

RMIE, ABRIL-JUNIO, 2024, VOLUMEN 29, NÚMERO 101
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- A propósito de Tardif: el docente de educación básica 175-179
Yazmín Cuevas Cajjga

INVESTIGACIÓN

- Competencias docentes de ingeniería:
revisión bibliográfica de literatura 181-203
*Angélica Burbano, Ana Judith Ledesma
y Dayana Alexandra Ordoñez*
- Entre la vocación y la profesionalización.
Sobre el sentido del trabajo docente universitario hoy 205-228
Mónica Camargo-Martínez y Ducange Médor
- Disidentes sexuales y de género en escuelas chilenas:
entre el silencio y la invisibilización 229-255
Juan Cornejo Espejo
- Estrategias heurísticas y didácticas
para resolver problemas en ingeniería 257-277
Luis Plaza-Gálvez, Jesús Hinojos y Diana Torres-Corrales
- Gentrificación en una escuela primaria de tiempo completo:
procesos y sentidos del desplazamiento 279-303
Fernando Iván Ceballos Escobar
- Una mirada etnográfica a la transmisión escolar
del pasado reciente en Argentina 305-331
Jorge Rolland
- Satisfacción y percepción de mejoras de las y los graduados
del Modelo Mexicano de Formación Dual 333-364
Jimena Hernández Fernández y Erick Marsán

La organización docente en el nivel escolar: implicancias para el profesorado organizado <i>Sebastián Ortiz Mallegas, Claudia Carrasco Aguilar y Verónica López</i>	365-388
El trabajo emocional docente en la dimensión del cuidado <i>Mariana Romero Andrade</i>	389-413
Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado <i>Blanca Araceli Rodríguez Hernández y Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin</i>	415-442
Los materiales didácticos con fines educativos elaborados con apoyo de los ayuntamientos: el caso de A Coruña <i>Carmen Denébola Álvarez Seoane y Jesús Rodríguez Rodríguez</i>	443-468
RESEÑA	
<i>Una aproximación a la equidad educativa en México a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria, coordinado por Giovanna Valenti</i> <i>Gabriela de la Cruz Flores</i>	469-475
<i>Información para autores</i>	477

TABLE OF CONTENTS

RMIE, APRIL-JUNE, 2024, VOLUME 29, NUMBER 101

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- About Tardif: the Elementary School Teacher 175-179
Yazmín Cuevas Cajiga

RESEARCH

- Engineering Teaching Competencies:
Literature Review 181-203
*Angélica Burbano, Ana Judith Ledesma
& Dayana Alexandra Ordoñez*
- Between Vocation and Professionalization.
What Does it Mean to Be a University Teacher Today? 205-228
Mónica Camargo-Martínez & Ducange Médor
- Sexual and Gender Dissidents in Chilean Schools:
Between Silence and Invisibilization 229-255
Juan Cornejo Espejo
- Heuristic and Didactic Strategies
for Engineering Problem Solving 257-277
Luis Plaza-Gálvez, Jesús Hinojos & Diana Torres-Corrales
- Gentrification in a Full-time Primary School:
Processes and Meanings of the Displacement 279-303
Fernando Iván Ceballos Escobar
- An Ethnographic Perspective on How School Introduces
the Recent Past in Argentina 305-331
Jorge Rolland
- Satisfaction and Perception of Improvement Among the Graduates
of the Mexican Dual Training Model 333-364
Jimena Hernández Fernández & Erick Marsán
- Teacher Organization at School level:
The Implications for Organized Teachers 365-388
*Sebastián Ortiz Mallegas, Claudia Carrasco Aguilar
& Verónica López*

The Emotional Work of Teachers in the Dimension of Care <i>Mariana Romero Andrade</i>	389-413
Teachers' Didactic Repertoire while Teaching Spanish in Multi-level Elementary Schools <i>Blanca Araceli Rodríguez Hernández</i> & <i>Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin</i>	415-442
Teaching Materials for Educational Purposes Developed with the Support of City Councils: the Case of A Coruña <i>Carmen Denébola Álvarez Seoane</i> & <i>Jesús Rodríguez Rodríguez</i>	443-468
BOOK REVIEW	
<i>Una aproximación a la equidad educativa en México a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria,</i> coordinated by Giovanna Valenti <i>Gabriela de la Cruz Flores</i>	469-475
<i>Information for authors</i>	477

A PROPÓSITO DE TARDIF

El docente de educación básica

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA

En mayo de 2024 se cumplirá un año de la partida de Maurice Tardif, profesor de la Universidad de Montreal, y la mayor parte de su obra se concentró en evidenciar los saberes docentes, el desarrollo profesional de este actor y los problemas actuales para formar y retener a las y los maestros¹ de educación básica. Específicamente analizó la evolución de este profesional de la enseñanza en Quebec, sin embargo logró proyectar las tensiones a las que se somete el oficio del maestro en el contexto contemporáneo global que está marcado por la rendición de cuentas mediante el número de aciertos que obtiene un país en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), la precariedad de los sistemas escolares que se evidencia en las aulas, la saturación de actividades administrativas, el poco prestigio social de la profesión y los bajos salarios (Tardif, 2013a; Tardif, 2013b).

El legado de Tardif ha llevado al reconocimiento de la complejidad de la actividad docente en educación básica, puesto que, además de la posesión de conocimientos disciplinares se demandan conocimientos pedagógicos. Ello involucra la puesta en marcha de una planeación docente ante sus grupos que, en el caso de América Latina, son bastante numerosos, el conocimiento del contexto de adscripción de los alumnos que se permea por la subjetividad docente.

Por su parte, en el ámbito de la política internacional, a mediados de la década de 2000 con informes como el McKensey (Barber y Mourshed, 2007) y de organismos internacionales como el Banco Mundial (Bruns

Yazmín Cuevas Cajiga: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de México, México. CE: yazcuevas@gmail.com

y Luque, 2014) se puso el foco en la trascendencia de la formación de los maestros de educación básica, en los aprendizajes de los estudiantes y más aún en la calidad de los sistemas de educación básica. De tal suerte que, en nuestra región se emprendieron diferentes acciones para atender a la preparación de los maestros, pero pocas han sido pertinentes y han mostrado resultados. Esto se debe a que, en el contexto latinoamericano, en la formación de maestros hay una confluencia de elementos que la condicionan y le dan estructura como el presupuesto, las organizaciones sindicales, la cultura magisterial y escolar, así como el reconocimiento social de la profesión.

Al respecto, a partir de 2013 México implementó acciones, mediante una reforma administrativa para la certificación del ingreso de maestros de educación básica, la incorporación de programas de estímulos salariales basados en la redición de cuentas y programas de formación continua que se perfeccionaron con una nueva reforma en 2019. No obstante, poco se ha avanzado en establecer estrategias de largo aliento (que superen un sexenio presidencial) para la formación inicial y continua integral de los maestros.

Depositar la responsabilidad de la calidad de los sistemas educativos en los maestros es reducir un problema complejo a una sola causa, pero tampoco es conveniente invisibilizar la trascendencia de su actividad educadora. Es decir, los investigadores educativos tenemos la obligación de no dar lugar a explicaciones maniqueas, en blanco y negro. La cuestión es que en nuestro país los medios de comunicación proyectan y circulan una imagen negativa del maestro de educación básica. Debemos reconocer que la edificación de las naciones se hace sobre la base de principios, valores y figuras fuertes en las que se confía para asignar responsabilidades como la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos.

Probablemente, una de las consecuencias de las reformas educativas administrativas de la última década y el desprestigio de la profesión docente se ha manifestado en la disminución de aspirantes a la formación inicial docente (Mejoredu, 2021) y al incremento de jubilaciones de profesores en servicio (Zepeda y Santana, 2018). Así, la proyección es que a mediano plazo México experimente una carencia de maestros en este nivel educativo. Este es un problema que Tardif (2013a) advirtió para los sistemas educativos nacionales, hay una falta de maestros y dificultad para retener a quienes

se encuentran frente a grupos debido a la saturación de responsabilidades, especialmente de parte de la administración escolar, las débiles condiciones salariales y el desprestigio de la profesión.

Ahora bien, se ha encontrado que quienes eligen la docencia lo hacen principalmente por tres razones: es la única opción de educación profesional accesible a sus condiciones socioeconómicas, tradición familiar e interés y el gusto por la tarea docente (García-Poyato, Cordero y Torres, 2018). Lo anterior muestra que para un número significativo de egresados de educación media superior no es atractiva la profesión y que solamente se reserva a quienes tienen menos opciones de educación superior, así como el interés de ciertos jóvenes por integrarse a esta profesión a pesar de los desafíos de reconocimiento que puede suponer. Sin duda es imprescindible que los estudios sobre docentes de este nivel y el diseño de políticas educativas consideren las aportaciones de Tardif.

El número 101 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* se compone por 11 artículos que los invitamos a revisar. El primer texto se titula “Competencias docentes de ingeniería: revisión bibliográfica de literatura”, donde –a partir de 71 artículos publicados entre 1991 y 2021– se reconocen los conocimientos, habilidades y actitudes que necesita dominar el profesorado de ingeniería. Entre los resultados más relevantes que se presentan, destaca que los docentes de esta disciplina en su ejercicio de enseñanza ponen en juego la comunicación con sus estudiantes, fomentan el trabajo en equipo, establecen liderazgo, desarrollan pensamiento sistémico, incorporan reflexiones éticas, generan razonamiento analítico y resolución de problemas e implementan el aprendizaje permanente. No obstante, los países anglosajones son quienes atienden a la indagación de los profesores de ingeniería mientras que en América Latina hay ausencia de trabajos sobre la problemática.

El segundo artículo “Entre la vocación y la profesionalización. Sobre el sentido del trabajo docente universitario hoy”, a partir de 22 entrevistas a profesores de tiempo completo de una universidad confesional de perfil medio indaga que estos actores consideran a esta actividad profesional como una misión de vida que conlleva sacrificios, pero ofrece satisfacción personal.

El tercer texto denominado “Disidentes sexuales y de género en escuelas chilenas: entre el silencio y la invisibilización” da cuenta del distancia-

miento e indiferencia de parte de 17 profesores de colegio en Chile frente a la orientación sexual o identidades de género disidentes de determinados estudiantes. Un dato revelador es que las creencias religiosas de los maestros tienen un peso significativo al momento de interactuar con alumnos que asumen identidades sexo genéricas “no convencionales”.

El cuarto texto “Estrategias heurísticas y didácticas para resolver problemas en ingeniería”, argumenta que para esta profesión la resolución de problemas es una actividad esencial. De tal suerte en el artículo se ofrece una guía para su resolución como actividad didáctica organizada en tres fases: comprensión, abordaje y caracterización del problema; planeación, ataque y decisión de la mejor alternativa, y solución, revisión y evaluación del problema. La quinta aportación se denomina “Gentrificación en una escuela primaria de tiempo completo: procesos y sentidos del desplazamiento”, la que deriva de un análisis de un centro escolar en Colima que, al entrar en la década de 2010 al Programa Escuelas de Tiempo Completo, posibilitó que el personal docente y la comunidad fortalecieran el proyecto educativo. En consecuencia, de ser una escuela con poca matrícula pasó a convertirse en un centro de alta demanda.

El sexto artículo “Una mirada etnográfica a la transmisión escolar del pasado reciente en Argentina” muestra las dificultades de directivos, maestros y alumnos de una escuela de La Plata para discutir la historia reciente y de un periodo convulso para el país. El séptimo texto se titula “Satisfacción y percepción de mejoras de las y los graduados del Modelo Mexicano de Formación Dual”, que analiza la valoración de egresados de Colegios Nacionales de Educación Profesional Tecnológica (Conalep) (Estado de México y Coahuila) sobre su incorporación a un programa cuya formación involucró tanto a su institución como a profesionales de determinadas empresas. Así, en la contribución se reporta que los egresados del Conalep valoraron positivamente a este programa.

El octavo texto “Articulación macro y micro social en la organización docente: el profesorado como sujeto político” indaga en diferentes centros educativos chilenos el significado de los docentes que participan activamente en organizaciones gremiales. Entre los resultados destaca que estos actores cuentan con el reconocimiento de sus compañeros maestros ya que son quienes defienden los intereses de este grupo profesional. El noveno artículo “El trabajo emocional docente en la dimensión del cui-

dado” muestra la relación entre la asistencia que emprende una profesora de educación primaria con sus alumnos para construir la convivencia cotidiana grupal.

El décimo texto se intitula “Repertorio didáctico de los docentes al enseñar español en primarias multigrado”, expone el problema de enseñanza que supone a maestros de este tipo de escuelas que atienden de forma paralela a alumnos de diferentes edades y madurez cognitiva. El décimo primer texto “Los materiales didácticos con fines educativos elaborados con apoyo de los ayuntamientos: el caso de A Coruña” ofrece una sistematización de este tipo materiales que han sido elaborados por los municipios de la región. En la discusión aparece que los recursos didácticos de los ayuntamientos son altamente pertinentes para abordar determinados contenidos.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Barber, Michel y Mourshed, Mona (2007). *How the world's best-performing school systems come out top*, Londres: McKinsey.
- Bruns, Barbara y Luque, Javier (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington: Banco Mundial.
- García-Poyato, Jihan; Cordero, Graciela y Torres, Rosa María (2018). “Motivaciones para ingresar a la formación docente”, *Perspectiva Educativa*, vol. 57, núm. 2, pp. 51-72. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-97292018000200051&script=sci_arttext
- Mejoredu (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*, México: Mejoredu.
- Tardif, Maurice (2013a). “La vague des professions au Québec: où sont passés les enseignants?”, *Formation et profession*, vol. 21, núm. 2, pp. 109-113. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a24>
- Tardif, Maurice (2013b). “El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro”, en M. Poggi (coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, Santiago de Chile: IPE-Unesco, pp. 19-44.
- Zepeda, Raúl y Santana, Ricardo (2018). “¿Tendremos suficientes maestros? Efectos de la reforma educativa sobre la planta docente”, *Nexos. Distancia por tiempos*, 5 de diciembre. <https://educacion.nexos.com.mx/tendremos-suficientes-maestros-efectos-de-la-reforma-educativa-sobre-la-planta-docente/>

COMPETENCIAS DOCENTES DE INGENIERÍA

Revisión bibliográfica de literatura

ANGÉLICA BURBANO / ANA JUDITH LEDESMA / DAYANA ALEXANDRA ORDOÑEZ

Resumen:

El objetivo principal de esta investigación fue identificar las competencias docentes en el campo de la ingeniería, considerando que no existe un acuerdo común respecto de cuáles son. Para ello, se realizó una revisión de literatura. La metodología se desarrolló en tres pasos: *a)* planificación de la búsqueda de la información, incluyendo el planteamiento de las preguntas de investigación y de fórmulas para la exploración en bases de datos; *b)* desarrollo de la búsqueda, en cuyo inicio se encontraron 71 artículos y, una vez analizados, quedaron 36 que mencionan las competencias docentes de manera general; y *c)* redacción del informe de investigación. Entre los principales hallazgos se encontró un enfoque de los artículos en competencias a nivel pedagógico, pero no disciplinar respecto de la docencia en ingeniería; sin embargo, al considerar como referente las propuestas de la organización CDIO (concebir, diseñar, implementar, operar) y la iniciativa ABET (dedicada a la acreditación de programas universitarios de ingeniería y tecnología) se obtuvieron competencias específicas de la profesión.

Abstract:

The main objective of this research was to identify teaching competencies in the field of engineering, in the absence of a common agreement as to what they are. For this purpose, a literature review was carried out. The methodology was implemented in three steps: *a)* planning the search for information, including the formulation of research questions and of formulae for exploration in databases; *b)* carrying out the research, in the beginning of which 71 articles were found and, once analyzed, 36 were selected that mentioned teaching competencies in general; and *c)* writing the research report. Among the main results, we found that the articles focused on competencies at a pedagogical level but not at a disciplinary level with respect to engineering teaching; however, when considering as a reference the proposals of the CDIO organization (conceive, design, implement, operate) and the ABET initiative (dedicated to the accreditation of university engineering and technology programs), we could obtain specific competencies of the profession.

Palabras clave: competencias docentes; ingeniería; análisis documental.

Keywords: teaching competencies; engineering; documentary analysis.

Angélica Burbano: profesora de la Universidad Icesi, Facultad de Ingeniería, Diseño y Ciencias Aplicadas. Cali, Colombia. CE: aburbano@icesi.edu.co / <https://orcid.org/0000-0001-8558-6749>

Ana Judith Ledesma: profesora de la Universidad Icesi, Facultad de Ingeniería, Diseño y Ciencias Aplicadas. Cali, Colombia. CE: ajledesma@icesi.edu.co / <https://orcid.org/0000-0001-5701-1534>

Dayana Alexandra Ordoñez: estudiante de maestría en Ingeniería, Universidad Icesi, Facultad de Ingeniería. Cali, Colombia. CE: daordonez@icesi.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-3668-4403>

Introducción

En esta investigación se realizó una revisión sistemática de literatura con el objetivo de dar respuesta a la pregunta principal de esta investigación: ¿cuáles son las competencias que deben desarrollar las y los docentes¹ de ingeniería? La pregunta surge porque tienen un papel y una responsabilidad significativa en el éxito de un sistema educativo (Barth y Rieckmann, 2011); es igualmente importante preparar y capacitarlos tanto en la adquisición de competencias del siglo XXI como compartirlas con los demás (Kim, Raza y Seidman, 2019). Los docentes deben seguir aprendiendo por el resto de sus vidas, indagando constantemente sobre las últimas y mejores prácticas en su área de estudio y aprendiendo sobre los nuevos contenidos de la disciplina enseñada (Pineida, 2011). El profesorado debe poseer competencias esenciales que se desarrollan como resultado de las necesidades cambiantes de nuestra comunidad educativa (Shankar, Gowtham y Surekha, 2020:1).

Se espera que el profesorado domine muchas áreas: desde la enseñanza, la investigación –incluyendo la educativa–, la cultura institucional, la gestión desde el departamento académico hasta a nivel de la universidad, el cambio de actividades, así como las prioridades en la mitad y al final de la carrera (Felder Brent y Prince 2011, cit. en Waychal, 2017:1). Ahora bien, en la literatura se encuentra que la competencia se define como una característica de la personalidad y de actitud, se relaciona con las habilidades y los conocimientos, además de los desempeños destacados en el trabajo (Universidad Icesi-Dirección Administrativa y Financiera, s.f.).

Las competencias docentes son el conjunto de saberes didácticos y pedagógicos junto con la capacidad de reflexión sobre su actuación en el proceso de aprendizaje y formación del estudiante. Las competencias son más que una simple acumulación de saberes, son una construcción de habilidades y actitudes que se van desarrollando mediante simulaciones formativas y la propia experiencia laboral (Pachón de la Cruz, 2017). Gupta, en 1999, sugirió la definición de competencia no solo como conocimiento y habilidades, sino también como actitudes, valores, motivaciones y creencias que las personas necesitan para tener éxito en un trabajo (Gupta, 1999, cit. en Yu, Luo, Sun y Strobel, 2012). Se pueden señalar que las competencias pueden ser categorizadas de diferentes formas, por ejemplo: técnicas, profesionales, participativas, personales, básicas, clave, transversales, genéricas, emocionales, socioemocionales, entre otras (Fernández Batanero, 2020).

Desde 1990 se encuentra literatura referente a la investigación de las competencias docentes. Tejada Fernández menciona que un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales (Tejada Fernández, 1999, citado por Galdeano-Bienzobas y Valiente-Barderas, 2010).

Yu *et al.*, 2012 proponen el modelo conceptual de competencia docente en ingeniería K-6 (*Six-Knowledge*), en el que realizan una categorización de las competencias: 1) conocimiento del concepto de ingeniería, 2) habilidades de ingeniería, 3) conocimiento sobre las diferentes disciplinas de la ingeniería, 4) conocimiento del contenido pedagógico de la ingeniería, 5) actitudes hacia la ingeniería y 6) actitudes hacia la enseñanza de la ingeniería e integración de la ingeniería en otras materias (Yu *et al.*, 2012). Las autoras de este trabajo, a partir de una revisión inicial de literatura (Burbano, Ledesma y Ordoñez, 2021b), han presentado una categorización de las competencias docentes: *genéricas*, aquellas que una persona posee, y que son consideradas a la hora de ser contratado en una institución educativa; *pedagógicas*, se refieren a la pedagogía específica necesaria para enseñar ingeniería, más allá de la general; y *disciplinares*, respecto del contenido esencial de la ingeniería.

Complementando lo anterior, un referente para las competencias docentes son aquellas que desarrollaría un estudiante en el marco de la Iniciativa CDIO (*conceive, design, implement, operate*) y la organización ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology), pues se asume que el docente debe tener las competencias que enseña en sus estudiantes; por ejemplo, en el caso de CDIO específicamente en el estándar 3, que trata de currículo integrado, se propone la realización de un plan de estudios incluyendo las habilidades que deben desarrollar las personas, y se observan las competencias que debe adquirir el estudiante: implementar, desarrollar, concebir y operar (CDIO, 2022). Por su parte, ABET, organización dedicada a la acreditación de programas universitarios de ingeniería y tecnología, menciona siete competencias que deben desarrollar los estudiantes de ingeniería, de manera resumida: 1) identificar, formular y resolver problemas complejos de ingeniería; 2) aplicar el diseño de ingeniería; 3) comunicarse de manera efectiva; 4) reconocer responsabilidades éticas y profesionales en situaciones de ingeniería; 5) trabajo en equipo; 6) desarrollar, realizar

y analizar experimentos; y 7) adquirir y aplicar nuevos conocimientos (ABET, 2021).

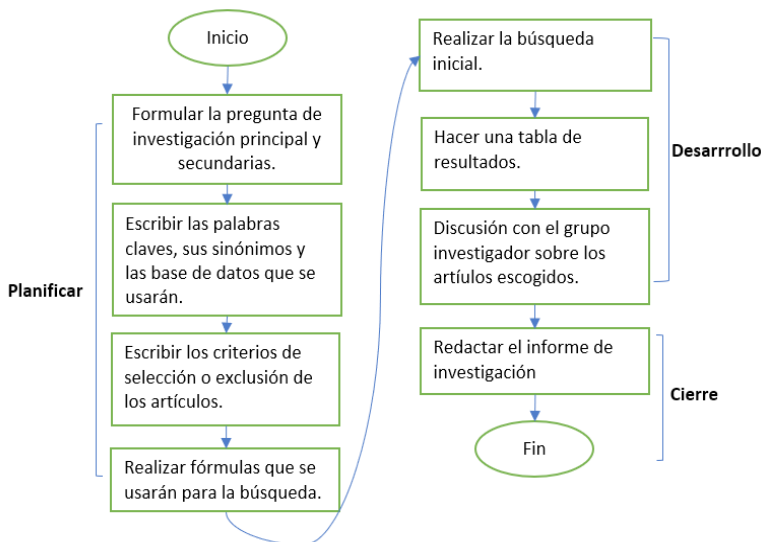
La literatura anterior no menciona exactamente cuáles son las competencias que un docente de ingeniería debe desarrollar en su totalidad; en su mayoría, los trabajos se centran en las pedagógicas y ninguno se enfoca en las disciplinares, es por ello, que se rescata la importancia de la identificación de las competencias docentes en ingeniería con el propósito de contribuir a la orientación de los planes de mejora y formación docente.

Metodología

Una revisión sistemática de la literatura es un medio para evaluar e interpretar todos los estudios disponibles y relevantes que den respuesta a una pregunta de investigación en particular (Kitchenham, Brereton, Budgen, Turner *et al.*, 2009). La planificación de la revisión es fundamental para llevarla a cabo, en esta etapa se definen las palabras clave, los criterios de selección o exclusión de un artículo y las bases de datos (Davila y Nunes, 2021). La figura 1 muestra el flujo de actividades para los procesos de planificación, desarrollo y cierre de esta investigación.

FIGURA 1

Proceso de la revisión sistemática



Fuente: elaboración propia con base en: Kitchenham y Charters (2007).

Planificar

En esta fase se definió el tema a tratar en la investigación, se formularon las preguntas principal y secundarias, las palabras clave con sus respectivos sinónimos en los diferentes idiomas en que se haría la búsqueda, las ecuaciones de búsqueda, los criterios de selección para aceptar o rechazar un artículo, los buscadores donde se realizaría la investigación y los gestores bibliográficos. Para esta investigación se utilizaron dos herramientas de software: Mendeley y ATLAS.ti (versión 23.0.8).

Al procesar la información, fue importante tener en cuenta los cinco pasos a seguir al momento de realizar la lectura de los artículos. Esto se muestra en la tabla 1.

TABLA 1

Proceso de lectura

Pasos	Proceso	¿Qué realizar?
1	Revisar el título y el resumen	Si cumple, sigue con paso 2. Si no, se elimina
2	Revisar las conclusiones	Si cumple, sigue con paso 3. Si no, se elimina
3	Revisar las metodologías	Si cumple, sigue con paso 4. Si no, se elimina
4	Leer todo el artículo	Si cumple, sigue con paso 5
5	Realizar resumen y recopilación en ATLAS.ti	

Fuente: elaboración propia.

Preguntas de investigación

Las preguntas de la investigación se formularon, naturalmente, teniendo en cuenta el problema a resolver. La principal fue: ¿cuáles son las competencias que debe desarrollar y tener un docente de ingeniería?, mientras las preguntas secundarias fueron dos: ¿cuáles son los requisitos en CDIO para el profesorado? y ¿cuál es el perfil del docente de ingeniería?

Búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en cuatro bases de datos: ScienceDirect, Scopus, Taylor y Web of Science, así como en las conferencias realizadas por

CDIO (CDIO Proceedings). Por medio de palabras clave se buscó en cada una de ellas y se realizaron los filtros pertinentes. El primer dato fue el año, considerando desde 1990 hasta el 2021, debido a que el tema de competencias docentes ha cobrado importancia desde estos años; otro filtro utilizado fue el idioma de los textos, para esta investigación se consideraron el inglés y el español. Además, se aplicaron criterios de exclusión e inclusión de un artículo, como se muestran en la tabla 2. Para seleccionar un texto, este por lo menos debía cumplir con cuatro criterios de inclusión.

TABLA 2

Criterios de selección

Criterio de inclusión (IC)	Criterio de exclusión (EC)
IC1: El artículo presenta un estudio o investigación de las competencias del profesorado	EC1: El artículo no está centrado en competencias para el profesorado
IC2: El artículo presenta un estudio o investigación de las competencias del profesorado en ingeniería	EC2: No hay acceso al documento
IC3: El artículo presenta un estudio o investigación de las competencias del profesorado en el marco CDIO	EC3: El artículo está en un idioma diferente al inglés y al español
IC4: El artículo presenta un estudio o investigación de las competencias del profesorado en el marco ABET	EC4: El artículo no presenta competencias docentes
IC5: El artículo presenta competencias docentes	EC5: El artículo es publicado antes de 1990
IC6: El artículo posee 4 o más páginas	EC6: El artículo no está escrito en inglés o español
IC7: El artículo fue escrito entre 1990 y 2021	
IC8: El artículo es de acceso abierto	
IC9: El artículo está escrito en inglés o español	

Fuente: elaboración propia.

Las fórmulas para la búsqueda bibliográfica fueron las siguientes:

- “Teaching skills” OR “Teaching competencies” AND engineering.
- “CDIO standards 9” OR “CDIO standards 10” AND “Teaching skills” OR “Teaching competencies” AND “Engineering”.

- “CDIO standards 9” OR “CDIO standards 10” AND “Faculty development” AND “Engineering”.
- “Faculty development” AND “Engineering”.
- “Model Teaching Program”.
- “Career in Teaching Program” OR “Teacher promotion mechanics”.
- “Model Teaching Program” AND “Engineering”.

Desarrollo

En esta fase se crearon en Mendeley carpetas por cada base de datos para guardar la información que se recopiló en la búsqueda. Además, para la síntesis de los artículos, se creó una tabla en Excel, en donde cada columna define: el título de la carpeta con la ubicación del artículo a leer, los autores, el país, la fuente del artículo (base de datos de donde se tomó), universidad, identificador de objeto digital (DOI, por sus siglas en inglés), año de publicación, editores, tipo de documento y palabras clave, todo esto con el objetivo de obtener un panorama general y poder organizar la información para su posterior análisis. La tabla 3 presenta los resultados de la búsqueda sistemática, donde el 0.42% de la bibliografía inicial daba respuestas a las preguntas principal y secundarias, asimismo, muestra los años en los que se encontró información, el resultado tanto inicial como final, aplicando los pasos anteriormente mencionados.

TABLA 3

Resultados de búsqueda bibliográfica

Fuentes de información	Años de búsqueda	Resultado inicial	Resultados aplicando filtros (año, idioma, acceso abierto)	Resultado lectura preliminar	Resultado final
Proceedings CDIO	2005-2019	952	952	19	13
Science Direct	1990-2021	5 219	219	20	8
Scopus		810	237	14	6
Taylor		1	1	1	0
Web of Science		3 079	638	27	9
Total		10 061	2 047	81	36

Fuente: elaboración propia.

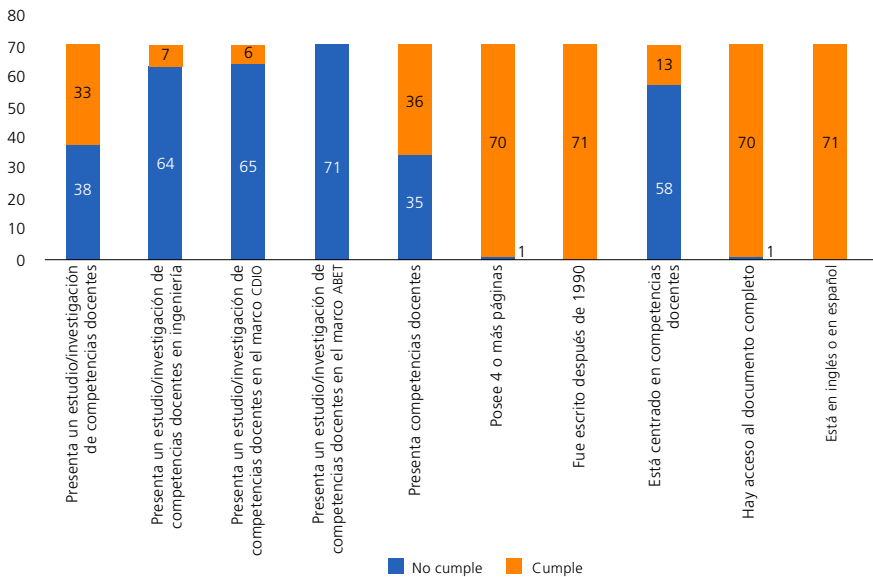
Cabe aclarar que el caso de documentos repetidos en las bases de datos, el artículo se dejó en una de ellas.

Resultados

Como se ha mencionado, para el análisis de la literatura se utilizó el programa ATLAS.ti, se ingresaron 81 artículos que fueron el resultado preliminar de la lectura de título, resumen y conclusiones. A estos textos se les realizó un análisis exploratorio automático con dicho programa, el cual permite determinar si las categorías o palabras clave que se necesitan para la investigación se encuentran en los documentos. Como resultado, se obtuvieron palabras reiterativas: *teaching, learning, education, development, teacher, skills, engineering, research* y que hacen referencia a las palabras clave ingresadas en los buscadores. Lo siguiente fue depurar la base de datos de los 81 artículos, a los cuales se les aplicó el proceso de lectura descrito en la tabla 1. De este proceso se descartaron 10 artículos que no cumplían con esos pasos, es decir, en total quedaron 71 artículos para realizar el análisis. Los resultados se presentan en la figura 2.

FIGURA 2

Crterios de inclusión o exclusión de los artículos analizados

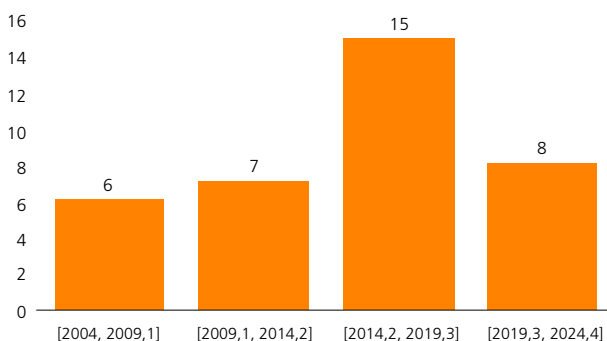


Fuente: elaboración propia.

Una vez aplicados los criterios descritos en la tabla 2, se obtuvo un resultado de 36 artículos que responden a la pregunta principal y a las secundarias: Science Direct (8), Scopus (6), Web of Science (9) y Proceedings CDIO (13). La figura 3 muestra la distribución de artículos por años de publicación. Se observa que entre 2014 y 2019 es evidente un auge en investigaciones correspondientes a las competencias docentes.

FIGURA 3

Distribución de publicaciones por años



Fuente: elaboración propia.

Los artículos seleccionados hacen referencia al análisis de competencias docentes, formación docente o estudios de caso sobre competencias docentes. Para este estudio se tuvieron en cuenta competencias emergentes y las ya establecidas en el marco de educación de ABET y CDIO ya enunciadas, partiendo de la idea de que si los estudiantes deben desarrollar ciertas competencias, el docente debe contar con ellas.

Hallazgos de la investigación en competencias docentes

Para esta investigación se tomó la misma categorización realizada con anterioridad (Burbano, Ledesma y Ordoñez, 2021b), competencias: genéricas, pedagógicas y disciplinares. Cuando se realizó la revisión de literatura, en investigaciones previas con las autoras de este artículo ya se tenían identificadas algunas competencias que deben tener los docentes: comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, pensamiento sistémico, ética, razonamiento analítico y resolución de problemas, aprendizaje permanente, concebir, ingeniería y gestión de sistemas, diseño, implementación y operación.

Además, en un estudio realizado en la Universidad Icesi, docentes aportaron otras que no se tenían identificadas como la empatía y competencia para el mundo digital (Burbano, Ledesma y Ordoñez, 2021a). Todas las competencias mencionadas se verificaron en la literatura encontrada. Las otras emergieron en esta investigación: planificación y orientación al resultado, gestión al cambio, liderazgo, orientación al usuario, personal (habilidad para tener la motivación hacia la mejora y reflexión sobre su desarrollo profesional y personal), conocimiento de la industria, gestión del aula, empatía, desarrollo profesional y profesionalismo, planificación y ejecución de una experiencia de aprendizaje.

En la revisión se encontró que las competencias docentes para ingeniería, en su mayoría (36 artículos) corresponden a las pedagógicas y genéricas: 49 y 28%, respectivamente. Por otro lado, la aparición de las competencias que son tratadas con mayor frecuencia en la literatura estudiada es: 8% corresponde a la comunicación, enmarcada en la categoría general; 8% a planificación y gestión docente y, también con 8%, planificación y ejecución de una experiencia de aprendizaje, estas dos últimas en la categoría pedagógica; y 11% a competencias CDIO, de la categoría disciplinar.

En la tabla 4 se puede observar una consolidación completa de las competencias encontradas en la literatura y su respectivo artículo. En las tablas 5, 6 y 7 se encuentra la descripción de las competencias por categoría: genéricas, disciplinares y pedagógicas, respectivamente.

TABLA 4

Competencias docentes

Competencias	Referencia
Categoría: competencias genéricas	
Ética	Koch Svedberg, 2011; Yu <i>et al.</i> 2012; Cheah y Singh, 2011; Malmqvist, Gunnarsson y Vigild, 2008; Terrazas-Marín, 2018; Acosta Peña, Tomás-Folch y Feixas, 2017; Fernández Batanero, 2020; Alija, García y Muñoz, 2015; Bueno García, Ubieto-Artur y Abadía Valle, 2017; Pineida, 2011; Greculescu, Todorescu, Popescu-Mitroi <i>et al.</i> , 2014; Sandhu y Hussain, 2016; Cole, Barker, Kolodner, Williamson, <i>et al.</i> , 2004; Sona, Kaleeswari, Revathi, Johnson <i>et al.</i> , 2020; Universidad Icesi-Dirección Administrativa y Financiera, s.f.; Gareth y Robin, 2018; Shankar, Gowtham y Surekha, 2020; Van de Grift, Houtveen, Van den Hurk y Terpstra, 2019; Barth y Rieckmann, 2011
Comunicativa	
Planificación y orientación al resultado	
Gestión al cambio	
Liderazgo	
Orientación al usuario(estudiante)	
Aprendizaje permanente	
Personal	
Trabajo en equipo	

(CONTINÚA)

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

Competencias	Referencia	
Categoría: Competencias disciplinares		
Diseño	Cheah y Singh, 2011; Hanson y Fors, 2009; Murman, Mcmanus y Candido, 2007; Dunbar, Seery y Gordon, 2006; Yu <i>et al.</i> , 2012; Tiewtoy, Krusong y Kuptasthien, 2019; Cheah y Wong, 2019; Mazini, Pontes, Hortolani y Scarpin, 2018; Saemundsdottir, Theodorsdottir, Malmqvist, Turenne <i>et al.</i> , 2013; Malmqvist, Gunnarsson y Vigild, 2008; Mohd Zulkifli, Mohammad Hussain, Hanapi, Suhairoem <i>et al.</i> , 2018; Koch Svedberg, 2011; Fernández Batanero, 2020; Sandhu y Hussain, 2016	
Implementación		
Concebir, ingeniería y gestión de sistemas		
Operación		
Conocimiento de la industria		
Pensamiento sistémico		
Experimentación, investigación y descubrimiento del conocimiento		
Razonamiento analítico y resolución de problemas		
Categoría: competencias disciplinares		
Competencia para el mundo digital		Hanson y Fors, 2009; Pineida, 2011; Fernández-García, Rodríguez-Álvarez y Viñuela-Hernández, 2021; Feng, Helms-Lorenz, Maulana y Jansen, 2021; Borg, Clifford y Htut, 2018; Toraman y Çakmak, 2020; Van de Grift <i>et al.</i> , 2019; Papadopoulou, Bhadani, Hulthén, Malmqvist <i>et al.</i> , 2019; Malmqvist, Gunnarsson y Vigild, 2008; Yu <i>et al.</i> , 2012; Barth y Rieckmann, 2011; Acosta Peña, Tomás-Folch y Feixas, 2017; Lomarak, Nuansai, Promden y Sangsila, 2019; Mohd Zulkifli <i>et al.</i> , 2018; Fernández Batanero, 2020; Bueno García, Ubieto-Artur y Abadía Valle, 2017; Shankar, Gowtham y Surekha, 2020; Alija, García y Muñoz, 2015; Thomson y Clark, 2019; Leong, Singh y Sale, 2016; Koch Svedberg, 2011; Cole <i>et al.</i> , 2004; Terrazas-Marín, 2018
Gestión del aula		
Empatía		
Desarrollo profesional y profesionalismo		
Orientación al aprendizaje y desarrollo de las personas		
Planificación y ejecución de una experiencia de aprendizaje		

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

Descripción de competencias genéricas

Competencias	Desglose de competencia (Primera línea)	Descripción de competencia
Ética		Ética, integridad y responsabilidad social; conducta profesional; visión proactiva e intención en la vida; mantenerse al día en el mundo de la ingeniería; equidad y diversidad; confianza y lealtad (ABET, 2022)
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> Comunicativa (español e inglés) 	Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje (Bueno García, Ubieto-Artur y Abadía Valle, 2017)

(CONTINÚA)

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Competencias	Desglose de competencia (primera línea)	Descripción de competencia
Planificación y orientación al resultado		Definición del plan de trabajo para el logro de los resultados propuestos –seguimiento de objetivos (metas e indicadores)– propios y/o de la institución. Desarrollo de estrategias eficaces para la consecución de los objetivos y el plan propuesto. Ejecución de las acciones definidas cumpliendo en tiempo y forma con los resultados esperados (Alija, García y Muñoz, 2015)
Gestión al cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y compromiso con la organización • Adaptabilidad 	Actuar según la situación se refiere a adaptabilidad o flexibilidad en las situaciones desafiantes (Sona, <i>et al.</i> , 2020)
Liderazgo		Es la habilidad necesaria para orientar la acción de los grupos humanos en una dirección determinada, inspirando valores de acción y anticipando escenarios de desarrollo de la acción de ese grupo (Universidad Icesi, s.f.)
Orientación al usuario(estudiante)		Capacidad para identificar las necesidades y expectativas del estudiante, implementando las acciones necesarias para satisfacer sus necesidades y brindar un excelente servicio (Universidad Icesi-Dirección Administrativa y Financiera, s.f.)
Aprendizaje permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo profesional y profesionalismo 	Aprender todo el tiempo, indagando constantemente sobre las últimas y mejores prácticas en su área de estudio y aprendiendo sobre los nuevos contenidos de la disciplina enseñada (Pineida, 2011)
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del tiempo • Orientación a la mejora personal y profesional • Interpersonal 	Motivación hacia la mejora y reflexión sobre su desarrollo profesional y personal (Alija, García y Muñoz, 2015), promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético (Bueno García, Ubieto-Artur y Abadía Valle, 2017)
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo cooperativo • Relación con otros 	Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles (Bueno García, Ubieto-Artur y Abadía Valle, 2017)

Fuente: elaboración propia.

TABLA 6

Descripción de competencias disciplinares

Competencias	Desglose de competencia (primera línea)	Descripción de competencia
Diseño		Diseñar proceso; fases y enfoques; utilización del conocimiento en el diseño; diseño disciplinario y multidisciplinario; diseñar para la sustentabilidad, seguridad, estética, operatividad y otros objetivos (CDIO, 2021)
Implementación		Implementación sustentable; proceso de implementación e integración de <i>hardware</i> y <i>software</i> ; test, verificación, validación y certificación; gestión de la implementación (CDIO, 2021)
Concebir, ingeniería y gestión de sistemas		Necesidades, requerimientos, restricciones y metas; concepto y arquitectura; teoría de sistemas, modelamiento e interfaces; gestión de desarrollo de proyectos (CDIO, 2021)
Operación		Diseñar y optimizar operaciones sustentables y seguras; capacitación (<i>training</i>) y operaciones; sostener el ciclo de vida de un sistema; mejora y evolución de un sistema; temas de eliminación (<i>disposal</i>) y fin de vida; gestión de operaciones (CDIO, 2021)
Conocimiento de la industria		Conocimiento de la actualidad en campo industrial, tener un acercamiento cercano a la industria para presentar casos reales a los estudiantes
Pensamiento sistémico		Organizar e integrar componentes interrelacionados para formar un todo (ABET, 2022)
Experimentación, investigación y descubrimiento del conocimiento		Formulación de hipótesis, búsqueda en la literatura impresa y electrónica, investigación experimental, prueba y defensa de hipótesis (ABET, 2022)
Razonamiento analítico y resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática y ciencias básicas • Pensamiento crítico 	Conocimiento de matemáticas y de ciencias básicas; fundamentos de la ingeniería; métodos y herramientas de la ingeniería, complementando con la identificación y formulación de problemas, modelamiento, estimación y análisis cuantitativo, análisis con incertidumbre, solución y recomendaciones (ABET, 2022)

Fuente: elaboración propia.

TABLA 7

Descripción de competencias pedagógicas

Competencias	Desglose de competencia (primera línea)	Descripción de competencia
Competencia para el mundo digital	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia tecnológica • Manejo de nuevas tecnologías 	Uso de las TIC como recurso didáctico en todas las clases (Pineida, 2011), además, de entender y proponer cambios en las clases de acuerdo con las demandas de las sociedades
Gestión del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Clima adecuado de aprendizaje • Entorno de aprendizaje seguro 	Habilidades cognitivas del docente, en particular para percibir, interpretar y tomar decisiones con respecto a la gestión general del aula (Toraman y Çakmak, 2020)
Empatía		Escucha a los demás con empatía ocupándose en entender sus puntos de vista y evitando ideas preconcebidas y juicios (Universidad Icesi, s.f.)
Planificación y gestión docente	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar • Gerencia • Planear • Investigar sobre la enseñanza 	Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora (Bueno García, Ubieto-Artur y Abadía Valle, 2017)
Desarrollo profesional y profesionalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión integral del tema 	El conocimiento del contenido de la materia consiste en un marco explicativo en la disciplina y las reglas de evidencia y prueba dentro de la disciplina (Shankar, Gowtham y Surekha, 2020)
Orientación al aprendizaje y desarrollo de las personas	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar para el aprendizaje (evaluar, tutorizar, valoración) • Retroalimentación a estudiantes 	<p>Evaluación de los estudiantes, es determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006)</p> <p>La retroalimentación al estudiante como la información proporcionada por una persona con respecto a aspectos del desempeño o conocimiento de otra persona (Van de Grift <i>et al.</i>, 2019)</p>

(CONTINÚA)

TABLA 7 / CONTINUACIÓN

Competencias	Desglose de competencia (primera línea)	Descripción de competencia
Planificación y ejecución de una experiencia de aprendizaje	• Enseñanza intensa y activa	Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bueno García, Ubieto-Artur y Abadía Valle, 2017)
	• Claridad de la instrucción	Comunicar eficientemente la información a los estudiantes para evitar ambigüedades en la información
	• Planeación y proceso de la enseñanza	Preparar las clases e investigar temas innovadores
	• Innovación	Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desarrollando actividades novedosas que activan su práctica profesional (Alija, García y Muñoz, 2015)
	• Diseñar metodologías y organizar actividades	Preparación de estrategias de clase y estrategias de enseñanza aprendizaje
	• Gestión de procesos de aprendizaje	Se debe lograr una reflexionar para la clase, identificación de prerrequisitos y conocimientos de los estudiantes, teniendo en cuenta una instrucción diferenciada, por último, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Fuente: elaboración propia.

El 99% de los artículos seleccionados están escritos en inglés y son estudios realizados fuera de América de Sur; esto implica una brecha en el estudio de las competencias docentes en Latinoamérica. Agregando los años de auge por el tema de las competencias, las investigaciones se han desarrollado desde 2010 en adelante, tratando el tema con más detalle en las universidades o instituciones académicas, mientras que en otros países los estudios empiezan en 1990.

Al referirnos a la tabla 4, ningún artículo trata todas las competencias que debe desarrollar un docente en ingeniería, en su mayoría solo tratan una o dos, con estas realizan un estudio para determinar el grado de desarrollo y el plan de formación o capacitación del profesorado en cuestión. Las competencias que más destacan son experiencias pedagógica y comunicativa que, a su vez, son las más resaltadas para ser docente. Según, el informe NyIng, un grupo de ingenieros y gerentes discuten el concepto de profesionalismo de la ingeniería y encuentran principalmente las siguientes deficiencias en los ingenieros: habilidades de comunicación oral y escrita, en idiomas extranjeros, en el trabajo en equipo y en la resolución de problemas (Koch Svedberg, 2011:4).

En cuanto a las competencias disciplinares, la más relevante en este estudio es experiencia en la industria. En los artículos se menciona que se realizan pasantías locales junto a los estudiantes para que el docente adquiriera la competencia. Respecto de la ética, no se encuentra información explícita que la identifique como una competencia que se debe desarrollar.

En los artículos encontrados se observa un enfoque en las competencias pedagógicas, dejando a un lado las disciplinares. Lo anterior se explica porque se asume que el ingeniero conoce sus competencias en las “ciencias duras” y dejan a un lado las docentes, pues, los profesores de las universidades de ingeniería se ven a sí mismos más como ingenieros, investigadores o científicos que como profesores (Koch Svedberg, 2011:15).

Discusión de resultados

Se analizaron 36 artículos donde se mencionan las competencias docentes. En las bases de datos Science Direct (8 documentos), Scopus (6), Web of Science (9), Taylor (0) y Proceedings CDIO (13), en las que se buscó la información, no sobrepasaron en el filtro final de búsqueda de 15 artículos y la frecuencia de publicaciones se encuentra entre los años 2014 y 2019, en su mayoría en inglés. Con esto, se puede observar la falta de trabajos relacionados con el tema donde se especifiquen las competencias de un docente de ingeniería. También, se encuentra un enfoque en competencias pedagógicas en la mayoría de los artículos, lo que conlleva a encontrar poca bibliografía de las genéricas y disciplinares; esto se debe, muy probablemente, a que a un docente ingeniero se asume que debe tener las competencias de su ingeniería claras y bien desarrolladas.

Al categorizar las competencias, como se puede observar en la tabla 4, el resultado fue el siguiente: 9 competencias en la categoría genérica con 19 artículos relacionados, 8 en la correspondiente a competencias disciplinares con 14 textos, y 6 en la de competencias pedagógicas con 24 artículos relacionados. Pero esto no se encuentra detallado o clasificado de esta manera, es la propuesta de las autoras de este trabajo quienes lo detallan así, dado que las competencias en los artículos analizados en su mayoría se encuentran unidas o solamente se abordan las de carácter pedagógico.

En las tablas 5, 6 y 7 se realiza una breve descripción de las competencias recopilando la información de diferentes artículos. Se aclara que algunos documentos no presentan la descripción de la competencia, solo se nombra, es por lo que se dirige a otros documentos para poder encontrar una descripción adecuada en este caso. Con todo esto, se logró identificar las competencias para docentes de ingeniería en la literatura, comprobando algunas ya mapeadas (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, pensamiento sistémico, ética, razonamiento analítico y resolución de problemas, aprendizaje permanente, concebir, ingeniería y gestión de sistemas, diseño, implementación y operación, empatía y competencia para el mundo digital) y otras que emergen de todo el estudio realizado (planificación y orientación al resultado, gestión al cambio, orientación al usuario, personal, conocimiento de la industria, experimentación, investigación y descubrimiento del conocimiento, gestión del aula, desarrollo profesional y profesionalismo, orientación al aprendizaje y desarrollo de las personas, planificación y ejecución de una experiencia de aprendizaje).

Se logró dimensionar la falta de literatura sobre las competencias que debe poseer un profesor de manera integral y no solo en su disciplina o no solo pedagógicas. Esto se infiere por la academia con el desarrollo de las competencias hacia los estudiantes y lo que ellos deben desarrollar para salir al campo laboral. En este punto se ve la importancia de las competencias que puntualizan CDIO y ABET, puesto que estas enriquecen la indagación llevando las competencias a desarrollar tanto en los estudiantes como en los docentes, dado que son un marco general sobre las competencias básicas que debe lograr un ingeniero que tiene que enfrentarse al mundo empresarial e industrial.

Conclusiones

La categorización realizada ayudó en el estudio para clasificar, organizar y entender las diferentes competencias que tiene el docente al hacer parte de una institución educativa, no solo en el ámbito de su disciplina, sino en otras que complementan su práctica como son las competencias pedagógicas y genéricas.

Además, para el estudio se tomaron como referentes los lineamientos de CDIO y ABET, los cuales mencionan competencias que debe desarrollar el estudiantado en el contexto de la disciplina. Ambos referentes fueron clave dado que, al no encontrar literatura específica que mencionara las competencias disciplinares, se partió del hecho de que el profesorado debe tener aquellas habilidades que están formando en sus estudiantes, por tanto, con estas habilidades se logró dar una gama más amplia de aquellas enfocadas en la disciplina.

Como resultado, las competencias que debe desarrollar y tener un docente de ingeniería son nueve en la categoría genérica: ética, comunicativa, planificación y orientación al resultado, gestión al cambio, liderazgo, orientación al usuario (estudiante), aprendizaje permanente, aprendizaje personal, y trabajo en equipo. Ocho en la categoría disciplinar: diseño; implementación; concebir, ingeniería y gestión de sistemas; operación; conocimiento de la industria; pensamiento sistémico; experimentación, investigación y descubrimiento del conocimiento; y razonamiento analítico y resolución de problemas. Seis competencias en la categoría pedagógica: para el mundo digital; gestión del aula; empatía; desarrollo profesional y profesionalismo; orientación al aprendizaje y desarrollo de las personas; y planificación y ejecución de una experiencia de aprendizaje.

Limitaciones

Los artículos encontrados refieren estudios cualitativos, por lo que no se puede llevar a cabo un metaanálisis. Adicionalmente, se considera que las competencias pedagógicas son inherentes de los profesores, por lo cual se dificulta encontrar competencias ya establecidas en el área de ingeniería, teniendo solo como base la parte intrínseca de un ingeniero y no la de los docentes.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- ABET (2021). *Criteria for Accrediting Engineering Programs, 2021-2022*, Baltimore: ABET. Disponible en: <https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2021-2022/> (consulta: 16 de noviembre de 2022)
- ABET (2022). “ABET accreditation”, *ABET (sitio web)*. Disponible en <https://www.abet.org/> (consultado: 3 de abril de 2022).
- Acosta Peña, Roxana; Tomás-Folch, Marina y Feixas, Mónica (2017). “Examining the impact of academic development in the engineering faculties in Chile. Changes in teaching philosophy and teachers’ competencies”, *Journal of Technology and Science Education*, vol. 7, núm. 2. <https://doi.org/10.3926/jotse.258>
- Alija, Teresa de Dios; García, José Manuel y Muñoz, Soraya (2015). “Diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, núm. 1. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48718
- Barth, Matthias y Rieckmann, Marco (2011). “Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: An output perspective”, *Journal of Cleaner Production*, vol. 26, mayo, pp. 28-36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.011>
- Borg, Simon; Clifford, Ian y Htut, Khaing (2018). “Having an EFFECT: Professional development for teacher educators in Myanmar”, *Teaching and Teacher Education*, vol 72, mayo, pp. 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.010>
- Bueno García, Concepción; Ubieto-Artur, María-Isabel; Abadía Valle, Ana Rosa (2017). “Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario”, *Education in the Knowledge Society*, vol. 18, núm. 1, pp.75-100. <https://doi.org/10.14201/eks20171817599>
- Burbano, Angelica; Ledesma, Ana Judith y Ordoñez, Dayana (2021a). “Brechas en el desarrollo de competencias del profesorado en ingeniería en contraste con estándares internacionales”, ponencia presentada en el *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería, Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería*, Cartagena, Colombia, 21-24 de septiembre. Disponible en <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/1733>
- Burbano, Angelica; Ledesma, Ana Judith y Ordoñez, Dayana (2021b). “Framework for engineering faculty competencies: The case of an engineering school in Latin America”, ponencia presentada en la *ASSE Annual Conference*, 26-29 de julio. Disponible en: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_uZC8TGrnAcJ:https://peer.asee.org/framework-for-engineering-faculty-competencies-the-case-of-an-engineering-school-in-latin-america.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co
- CDIO (2021). “CDIO Standards 2.0”, *Worldwide CDIO Initiative* (sitio web). Disponible en: <http://www.cdio.org/implementing-cdio/standards/12-cdio-standards> (consulta: 25 de abril de 2021).
- CDIO (2022). “Worldwide CDIO Initiative Standards”, *Worldwide CDIO Initiative* (sitio web). Disponible en: <http://www.cdio.org/implementing-cdio-your-institution/standards> (consulta: 16 de noviembre de 2022).

- Cheah, Sin-Moh y Singh, Mark (2011). "Sustaining CDIO capability: professional development for engineering faculty", ponencia presentada en la 7th *International CDIO Conference, Technical University of Denmark*, Copenhagen, Dinamarca, 20-23 de junio.
- Cheah, Sin-Moh y Wong, Y. (2019). "Workplace learning for faculty development to support a spiral curriculum", ponencia presentada en la 15th *International CDIO Conference, Aarhus University*, Aarhus, Dinamarca, 25-27 de junio.
- Cole, Karan A.; Barker, L. Randol; Kolodner, Ken; Williamson, Penelope; Wright, Scott M.; Kern, David E. (2004) "Faculty development in teaching skills: an intensive longitudinal model". *Academic Medicine*, vol. 79, núm. 5, pp.469-480. <https://doi.org/10.1097/00001888-200405000-00019>
- Davila, Nicole y Nunes, Ingrid (2021). "A systematic literature review and taxonomy of modern code review", *The Journal of Systems & Software*, vol. 177, julio. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2021.110951>
- Dunbar, Robin; Seery, Niall y Gordon, Santiago (2006). "Implementing CDIO principles in an undergraduate teacher education program", ponencia presentada en la 2th *International CDIO Conference, Linköping University*, Linköping, Suecia, 13-14 de junio.
- Feng, Xiangyuan; Helms-Lorenz, Michelle; Maulana, Ridwan y Jansen, Ellen P. W. A. (2021). "Dutch beginning teachers' intrinsic orientation for the profession: Measurement and consistency during the first year", *Studies in Educational Evaluation*, vol. 70, septiembre. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101059>
- Fernández Batanero, José María (2020). "Tareas de orientación y aprendizajes transversales", *Innovación Educativa*, vol. 30, pp.7-20. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7062>
- Fernández-García, Carmen-María; Rodríguez-Álvarez, Marcos y Viñuela-Hernández, María-Paulina (2021). "University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students' engagement", *Revista de Psicodidáctica (english dd.)*, vol. 26, núm. 1, pp.62-69. <https://doi.org/10.1016/J.PSICOE.2020.11.006>
- Galdeano-Bienzobas, Carlos y Valiente-Barderas, Antonio (2010). "Competencias en Ingeniería Química", *Educación Química*, vol. 21, núm. 3, pp. 260-264. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30092-2](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30092-2)
- Gareth, Thomson y Robin, Clark (2018). "Developing staff for effective CDIO implementation", ponencia presentada en la 14th *international CDIO Conference, Kanazawa Institute of Technology*, Kanazawa, Japón, 28 de julio-2 de julio. Disponible en: <http://www.cdio.org/knowledge-library/documents/developing-staff-effective-cdio-implementation>
- Greulescu, Anca; Todorescu, Liliana-Luminita; Popescu-Mitroi, Maria-Monica y Fekete, Adela-Corina (2014). "Oral communication competence and higher technical engineering", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 128, abril, pp. 169-174.
- Hanson, Mats y Fors, Eva (2009). "Using CDIO methodology to integrate digital competencies in teacher training", ponencia presentada en la 5th *international CDIO Conference, Singapore Polytechnic*, Singapur, 7-10 de junio. Disponible en: <http://cdio.org/files/document/file/C3.2.pdf>.

- Kim, Sharom; Raza, Mahjabeen y Seidman, Edward (2019). "Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners", *Research in Comparative and International Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 99-117 <https://doi.org/10.1177/1745499919829214>
- Kitchenham, Barbara y Charters, Stuart (2007). *Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering*, Technical Report EBSE 2007-001, Keele University/Durham University.
- Kitchenham, Barbara; Brereton, O. Pearl; Budgen, David; Turner, Mark; Bailey, John y Linkman, Stephen (2009). "Systematic literature reviews in software engineering - A systematic literature review", *Information and Software Technology*, vol. 51, núm. 1, pp. 7-15. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2008.09.009>
- Koch Svedberg, Gion (2011). "Critical self-reflections on the classical teaching culture in engineering", ponencia presentada en la *7th International CDIO Conference, Technical University of Denmark*, Copenhagen, Dinamarca, 20-23 de junio.
- Leong, Helene; Singh, Mark-Nivan y Sale, Dennis (2016). "Enhancing teaching skills: A professional development framework for lecturers", ponencia presentada en la *12th International CDIO Conference, Turku University of Applied Sciences*, Turku, Finlandia, 12-16 de junio.
- Lomarak, Tepporn; Nuansai, Bancha; Promden, Worrawant y Sangsila, Arunrassame (2019). "Assessment of in-service science teachers' teaching competencies in integrated STEM program", *Journal of Physics: Conference Series*, 1340 012009. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1340/1/012009>
- Malmqvist, Johan; Gunnarsson, Svante y Vigild, Martin-E. (2008). "Faculty professional competence development programs-comparing approaches from three universities", ponencia presentada en la *4th International CDIO Conference, Hoogeschool Gent, Gante*, Bélgica, 16-19 de junio.
- Mazini, Sergio Ricardo; Pontes, Wesley; Hortolani, Pedro Sergio y Scarpin, Lucas (2018). "The improvement of faculty competence and collaboration between academia and industry: A case study in the engineering courses of a brazilian", ponencia presentada en la *14th International CDIO Conference, Kanazawa Institute of Technology*, Kanazawa, Japón, 28 de junio-2 de julio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). "Evaluar y promover el mejoramiento", *AlTablero*, núm. 38. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107321.html> (consulta: 10 de octubre de 2022).
- Mohd Zulkifli, Rafeizah; Mohammad Hussain, Mohd-Azlan; Hanapi, Zaliza; Suhairom, Nornazira y Abd Wahid, Nur Husna (2018). "Industry-specific knowledge that vocational teachers should know and be able to do to prepare a job-ready workforce", *Journal of Engineering Science and Technology*, vol. 13, núm. esp., pp. 14-22.
- Murman, Earll M.; Mcmanus, Hugh y Candido, Jacqueline P. (2007). "Enhancing faculty competency in lean thinking bodies of knowledge", ponencia presentada en la *3th International CDIO Conference, Massachusetts Institute of Technology*, Cambridge, Massachusetts, 11-14 de junio.

- Pachón de la Cruz, Álvaro (2017). *El papel del profesor de la universidad Icesi en un modelo de aprendizaje activo - Algunas ideas y reflexiones acerca de su quehacer*, Cartilla Docente, Cali: Universidad Icesi.
- Papadopoulou, Panagiota; Bhadani, Kanishk; Hulthén, Erik; Malmqvist, Johan y Edström, Kristina (2019). “CDIO faculty development course-built-in implementation”, ponencia presentada en la *15th International CDIO Conference, Aarhus University, Aarhus, Dinamarca, 25-27 de junio*.
- Pineida, Felipe Oyarzo (2011). “Competencies for the 21st Century: Integrating ICT to life, school and economical development”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 28, pp. 54-57. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.11.011>
- Saemundsdottir, Ingunn; Theodorsdottir, Asdis-Hlokk; Malmqvist, Johan; Turenne, Sylvain y Rouvrais, Siegfried (2013). “Comparison of hiring and promotion criteria linked to teaching, educational development and professional engineering skills”, ponencia presentada en la *9th International CDIO Conference, Cambridge, Massachusetts, 9-13 de junio*.
- Sandhu, Rizwan y Hussain, Sajid (2016). “Role of faculty development forums in a virtual teaching environment: A case study of marketing research & Case Group”, *Open Praxis*, vol. 8, núm. 4, pp. 325-335. <http://dx.doi.org/10.5944openpraxis.8.4.314>
- Shankar, Shobha; Gowtham, N. y Surekha, T. P. (2020). “Faculty competency framework: Towards a better learning profession”, *Procedia Computer Science*, vol. 172, pp. 357-363. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.055>
- Sona, P.; Kaleeswari, K.; Revathi, B.; Johnson, Thomas y Sarala, S. (2020). “Analysis of fuzzy analytical hierarchy process for sustainable development of teaching skill factors based on engineering applications”, *Journal of Green Engineering*, vol. 10, núm. 8, pp. 4376-4390.
- Terrazas-Marín, Roy Alonso (2018). “Developing non-formal education competences as a complement of formal education for STEM lecturers”, *Journal of Education for Teaching*, vol 44, núm. 1, pp. 118-123. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1422613>
- Thomson, Gareth y Clark, Robin (2019). “Developing staff for effective CDIO implementation”, ponencia presentada en la *14th International CDIO Conference, Kanazawa Institute of Technology, Kanazawa, Japón, 28 de julio-2 de julio*.
- Tiewtoy, Sanidda; Krusong, Weeraphong y Kuptasthien, Natha (2019). “The collaboration between academia and industry for enhancing employability and faculty development”, ponencia presentada en la *15th International CDIO Conference, Aarhus University, Aarhus, Dinamarca, 25-27 de junio*.
- Toraman, Çetin y Çakmak, Melek (2020). “The relationship between effective teacher characteristics and reasons for choosing teaching profession: Development of an effective teacher inventory”, *International Journal of Assessment Tools in Education*, vol. 7, núm. 3, pp. 420-435. <https://doi.org/10.21449/ijate.707272>
- Universidad Icesi (s.f.). *Diccionario de Competencias Universidad Icesi*. Disponible en: www.icesi.edu.co.

- Universidad Icesi-Dirección Administrativa y Financiera (s.f). *Diccionario de Capacidades y comportamientos*. Disponible en: www.icesi.edu.co.
- Van de Grift, Wim J. C. M; Houtveen, Thoni A. M; Van den Hurk, Henk T. G. y Terpstra, Oscar (2019). "Measuring teaching skills in elementary education using the Rasch model", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 30, núm. 4, <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1577743>
- Waychal, Pradeep (2017). "Examining the effect of goal clarity on faculty performance", *European Journal of Engineering Education*, vol. 43, núm. 4. <https://doi.org/10.1080/103043797.2017.1352565>
- Yu, Ji Hyun; Luo, Yi; Sun, Yan y Strobel, Johannes (2012). "A conceptual K-6 teacher competency model for teaching engineering", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 56, pp. 243-252. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.09.651>

Artículo recibido: 14 de diciembre de 2022

Dictaminado: 5 de septiembre de 2023

Segunda versión: 2 de octubre de 2023

Aceptado: 8 de noviembre de 2023

ENTRE LA VOCACIÓN Y LA PROFESIONALIZACIÓN

Sobre el sentido del trabajo docente universitario hoy

MÓNICA CAMARGO-MARTÍNEZ / DUCANGE MÉDOR

Resumen:

Las transformaciones culturales que conoció el mundo occidental a partir de la década de 1960 condujeron a una modificación de la relación que las y los profesores solían mantener con el trabajo educativo. Pasó de corresponder a una vocación, a asumirse como una profesión sin más. Esta es la idea que defiende François Dubet en su análisis de lo que llama el “declive de la institución”. En este artículo, partimos de dicha tesis para probar su pertinencia y comprender la relación que las y los profesores universitarios mexicanos mantienen con su trabajo. A través de entrevistas en una universidad privada, mostramos que aún prevalece una concepción y una relación con el trabajo docente asimilable a un compromiso vocacional sobre la base de cierta creencia en una dimensión “misional” de la docencia universitaria.

Abstract:

The cultural transformations experienced by the occidental world since the decade of 1960 led to a modification of the relationship that the teachers used to have with their educational profession. They went over from a vocation to a profession without further ado. This is the idea that François Dubet puts forward in his analysis of what he calls the “decline of the institution”. In this article, we started by considering this theory in order to put to the test its pertinence and to understand the relationship that the university teachers construct with their profession. By means of interviews in a private university, we demonstrate that what prevails is a conception and a relation with the teaching labor that can be assimilated with a vocational commitment based on a belief in a “missionary” dimension of university teaching.

Palabras clave: educación superior; profesionales de la educación; profesores; trabajo docente; vocación.

Keywords: higher education; professionals of education; teachers; teachers' work; vocation.

Mónica Camargo-Martínez: profesora de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía. Zapopan, Jalisco, México. CE: mcamargom@up.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0001-5567-1774>

Ducange Médor: académico de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Departamento de Políticas Públicas. Guadalajara, Jalisco, México. CE: leduc.medor@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2462-7962>

Introducción

¿Qué sentido tiene ser profesor(a) universitario(a)¹ en el momento actual? ¿Cuáles son los elementos en que se funda la adhesión del docente universitario a dicha profesión? ¿Cuán fundado es hablar hoy de vocación de los profesores para la realización de sus tareas? En este artículo intentamos dar respuesta a estas preguntas a partir de los datos empíricos obtenidos de entrevistas² con un grupo de académicos de una universidad privada consolidada de México, cuyo análisis acometemos con base en los conceptos creencia, *illusio*, disposición (*habitus*) y otros afines (Bourdieu, 2003).

Este trabajo nació, en parte, del interés por discutir, a partir de nuestros datos empíricos, el análisis de Dubet (2006) en torno a lo que califica de “declive de la institución”, esto es: que los fundamentos normativos y las creencias sociohistóricas (franceses) que sustentaron la dedicación a la labor educativa se habrían debilitado. Su tesis es que los procesos de reclamo, conquista y defensa de la autonomía individual que han marcado muchas sociedades desde la década de 1960 han puesto en entredicho el carácter vocacional de la labor docente a favor de su dimensión más bien profesional.

Nos interesa discutir la pertinencia de esa tesis para caracterizar la relación de los docentes mexicanos con su práctica, focalizándonos en una universidad privada mexicana. La conjetura que defendemos en este artículo es que, al contrario de lo que sostiene Dubet, los universitarios que han participado en nuestra investigación manifiestan una adhesión a su labor docente que corresponde a la práctica de una vocación; esto se explica por las características inherentes a la labor educativa y por el carácter peculiar de la organización para la que laboran.

En lo que sigue, acometemos una presentación de la ideas de Dubet y de otros sobre el sentido histórico de la tarea del profesorado y de la razón de su dilución en tiempos recientes; esa parte contiene una presentación del problema que intentamos dilucidar en este texto; acto seguido, presentamos una aproximación al estado de la discusión sobre lo relativo al sentido del trabajo docente; después, exponemos el marco interpretativo de los datos empíricos, además de un esbozo de la metodología seguida para su construcción. Por último, mostramos los resultados que dividimos en dos apartados. Las últimas líneas consisten en una reflexión general sobre el significado y alcance de las aportaciones de nuestro trabajo.

Auge y ¿decadencia? de la vocación de docente

En un detallado repaso de los principales momentos por los que ha pasado la educación en México a lo largo del siglo XX, el antropólogo Guillermo de la Peña empieza por recordar una creencia que impregnó el espíritu de los hombres que idearon lo que después se convertiría en un proyecto educativo nacional: la creencia en la educación como instrumento de creación y cimentación de la unidad nacional. En palabras de ese estudioso, la educación era, para esos hombres, “la herramienta central para la salvación del país” (De la Peña, 1998:50).

Cargaron la escuela, con la educación que prodigaba, con la responsabilidad de convertir el individuo particular en un ser social de portador de valores y una visión del mundo cuyo alcance no se limitaba a las fronteras de su grupo particular. Comprendieron que semejante tarea exigía cierta vocación; de ahí la creación de las “misiones educativas”, cuya encomienda era infundir en las mayorías populares urbanas y rurales el “evangelio del saber” que incluía, además de la enseñanza de letras y números, “hábitos de vida limpia y alimentación sana” (De la Peña, 1998: 51). Con los años, la vocación cedería el paso a la profesionalización de los educadores; con lo que educar pasaría a identificarse con el estricto ejercicio de una profesión.

Dubet (2006, 2007) califica como “trabajo sobre los otros” “aquellas actividades remuneradas, profesionales y reconocidas que se plantean como explícito objetivo de transformar a otros” (Dubet, 2006:17); más explícitamente: “El trabajo sobre otros puede definirse como el conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos” (Dubet, 2006:17). El énfasis está puesto en la tarea de transformación de los otros; en esto consistirían, según este sociólogo, las actividades de profesores, trabajadores sociales y médicos. Tradicionalmente, correspondían al ejercicio de una vocación y ganaban su legitimidad tanto por el contenido y el objetivo de sus prácticas como porque descansaban sobre lo que denomina un “programa institucional”, toda vez que al ser una acción orientada a transformar, *ipso facto*, buscaban “instituir” o inscribir en el ser de los individuos “un orden simbólico y una cultura” hechos de valores universales conformes con ese “orden”. Así, una característica esencial del programa institucional consiste en “su identificación con un conjunto de principios y de valores tenidos por sagrados. Sagrado significa aquí que

esos valores son considerados como estando fuera del mundo, situados por encima de la sociedad y que parecen indiscutibles dentro del marco de la institución” (Dubet, 2007:44).

La “sacralidad” de los “valores y principios” que el profesor es encargado de infundir en los alumnos guarda estrecha relación con la necesidad, ya evocada, de que encare sus tareas movido por una vocación. Es como si el hecho de dedicarse a educar a otros mediante su trabajo no fuera resultado de una elección propia, sino su respuesta a un llamado recibido de más allá de este mundo. De ahí que, para Dubet, “Se espera del maestro y del profesor que representen los valores de la institución sacrificándose a ellos, adoptando una vida virtuosa y ejemplar” (Dubet, 2007:46). Hay prevalencia de las disposiciones vinculadas con la vocación, tales como la entrega y el sacrificio de sí mismo. En esto salta a la vista la cercanía de este análisis, empíricamente orientado a describir el caso francés, con las creencias y prácticas que configuraron proyectos educativos como el de las “misiones educativas” a principios del siglo XX mexicano.

El objetivo de Dubet es dar cuenta del debilitamiento o “declive” de lo que nombra “programa institucional” y de las creencias que lo sostenían. La idea de vocación habría perdido mucho del contenido sustancial que la definía. Esto habría conducido a una crisis del universo simbólico que se articulaba en torno a dicho programa: “Hoy en día vivimos la descomposición de elementos y representaciones que el ‘programa institucional’ tuvo la capacidad de integrar en un sistema percibido como más o menos coherente” (Dubet, 2006:23).

También De la Peña da cuenta de cierta metamorfosis entre los docentes mexicanos de las décadas recientes respecto de aquellos que participaron en el nacimiento de la educación con carácter propiamente nacional. Escribe: “Los maestros ya no son misioneros más o menos ingenuos sino un cuerpo profesionalizado, cada vez más consciente de sus carencias formativas y de la necesidad de crear espacios de participación democrática en el ejercicio de su profesión” (De la Peña, 1998:82).

Dubet sitúa el origen de esa crisis en la configuración misma del programa institucional por cuanto este descansaba sobre una paradoja consistente en que:

En un mismo movimiento socializa al individuo y pretende transformarlo en sujeto. Por una parte, la institución socializa al individuo tal cual es, le inculca

un *habitus* y una identidad conforme a los requisitos de la vida social. Por otra parte, [...] arranca al individuo a la mera integración social, configura a un sujeto capaz de dominar y construir su libertad por gracia [...] de la Razón (Dubet, 2006:44).

Así las cosas, “Todo sucede como si el programa institucional no hubiera resistido a los valores de la modernidad. La mayor parte de las transformaciones de la escuela [...] provienen de la escuela misma” (Dubet, 2007:60).

De esa contradicción interna de la acción educativa nacería la imposibilidad de mantener su proyecto en el largo plazo, principalmente a partir de los años setenta y la preponderancia de ciertos grupos sociales en la exigencia de más autonomía, por un lado, y mayor profesionalización de los procesos de “trabajo sobre otros”, por el otro. A partir de ahí se empearía a priorizar la dimensión técnica o profesional, con sus motivaciones de tipo más materialista, sobre la tradicional relación interpersonal basada en la vocación, y cuyas motivaciones, consideradas como más puras, se orientaban hacia las personas y su desarrollo.

Dubet toma cierta distancia de otras interpretaciones de estas transformaciones que suelen atribuir sus causas al advenimiento de la sociedad neoliberal con sus consecuencias en términos de debilitamiento del Estado de bienestar y el dominio de la economía liberal y de los valores que promueve. No niega la pertinencia de este tipo de análisis, pero les critica su incapacidad para dar cuenta de todo el espectro de transformaciones sociales y, sobre todo, culturales que están detrás del “declive y mutaciones” de instituciones como la educativa. Y pone el acento en dos mutaciones relacionadas: una concierne a nuevas formas de subjetivación o de construcción de identidades y la otra a las nuevas demandas de los individuos hacia la escuela:

La necesidad de adaptar la escuela a las demandas del mercado de trabajo ha sido a su vez intensificada, y la institución fundamenta menos su legitimidad sobre sus valores que sobre su utilidad. En otro plano completamente distinto, los valores sagrados de la escuela han perdido algo de su buena imagen frente a la influencia de los medios de comunicación que ofrecen imágenes del mundo alternativas, desordenadas sin duda, pero extremadamente poderosas. Siempre se puede pensar que estos medios de comunicación son vulgares, mediocres y anárquicos, están aquí por mucho tiempo y proponen

a los alumnos otras maneras de comprender el mundo distintas de las de la escuela (Dubet, 2006:52).

En esta profusión de discursos, de visiones del mundo, de valores muy heterogéneos, los que la escuela enarbola, también diversos de un sector a otro, parecen ya no tener el aura de “sacralidad” de antaño y tampoco pueden reivindicar la unanimidad de antes sobre la valoración y defensa de su tarea. En palabras de Dubet, “los principios del programa institucional no encarnan ya la unidad de la sociedad, no son más que un conjunto de principios entre otros y, sobre todo, ya no se asientan sobre una visión homogénea, vertical y trascendente de los valores” (Dubet, 2007:53).

Esta afirmación parece discordar con la posición de De la Peña, quien después de partir de observaciones coincidentes con las del sociólogo francés, concluye que:

[...] a pesar de todo, la escuela sigue teniendo un papel privilegiado en la formación de valores, en cuanto mediación universalista entre lo privado y lo público. El postulado durkheimiano, con todos los matices que deben hacersele, no ha sido abolido; seguimos esperando de la educación formal el papel de vanguardia en la recreación de nuestra cultura nacional, que recoja las aspiraciones históricas de justicia y solidaridad, y se abra a la democracia, al respeto a los derechos humanos y al pluralismo cultural (De la Peña, 1998:83).

Pensamos que habría muchos matices que hacersele a esta posición del antropólogo en la medida en que es dudoso que exista algo así como una coincidencia generalizada, con independencia de los intereses políticos y de clase, sobre los fines de la educación. La evidencia parece contrariar la idea de una apuesta por la educación como herramienta de “recreación de nuestra cultura nacional” o que “recoja las aspiraciones históricas de justicia y solidaridad” o que promueva el “respeto a los derechos humanos” y el “pluralismo cultural”. El espacio educativo parece hoy un escenario de lucha entre diversos grupos con intereses y visiones del mundo enfrentados, mismos que buscan imponer mediante el control de la escuela y del discurso educativo. La pluralidad de ofertas educativas que se disputan el “adiestramiento” de las mentes y cuerpos de los jóvenes mexicanos llevan a pensar que sobre la educación recaen aspiraciones y demandas contradictorias, cuando no irreconciliables.

Como sea que fuera, verdad es que con la pérdida del aura de “sacralidad” y la erosión de su autoridad, la profesión docente, como todas las que se basan o se basaban en el “trabajo sobre otros”, enfrenta considerables dificultades para preservar en legitimidad. Como sostiene Dubet, “la motivación en el trabajo escolar, ésta que algunos llaman su sentido, se vuelve incierta cuando la cultura escolar entra en competencia con otras culturas más seductoras, cuando la utilidad de los estudios ya no está garantizada o está muy pospuesta, cuando las distintas culturas juveniles y sociales invaden la escuela” (Dubet, 2007:57).

Todo esto contribuiría a la configuración de unas condiciones poco atrayentes para el ejercicio de la docencia (Londoño, 2015), al menos si se las compara con aquellos tiempos en los que el discurso educativo escolar no tenía que competir con tantos rivales por ganar en eficacia simbólica. En esta situación, quienes deciden a dedicarse al trabajo docente “deben comprometerse subjetivamente con su trabajo, deben motivarse y motivar a los otros cuando el sistema de motivaciones no es evidente y unánimemente compartido” (Dubet, 2007:61). Este autor sitúa la motivación como una necesidad ineludible para ejercer de docente en la sociedad del siglo XXI; da a entender que las bases de esa motivación son difusas y poco estables, pero no dice en qué podrían consistir. Tal vez sea oportuno reconocer que son diversas y cambiantes, pero eso no evacua la inquietud por conocer su constitución y sus características.

Esto es lo que intentamos hacer en este artículo: exponer y analizar aquello que da sentido al trabajo docente y hace que los individuos se motiven al realizarlo. En una época en que el sentido del trabajo es menos evidente para los mismos trabajadores (Graeber, 2018; Supiot, 2019), pensamos que hay necesidad de formular la pregunta susceptible de conducir al conocimiento de aquello con que los docentes vinculan su motivación por permanecer en la profesión.

Los resortes de la dedicación al trabajo docente: lo que se ha observado

Desde el enfoque que pone el trabajo educativo en el centro, la investigación sobre los docentes universitarios en América Latina puede clasificarse en dos grupos (no necesariamente excluyentes): en uno están los que se focalizan en las condiciones materiales en que aquellos realizan su actividad, mientras que, en el otro grupo, el interés está en la dimensión más simbólica de dicho trabajo; es decir, la atención está puesta en el sentido que para los

docentes tiene su profesión. Así, entre los primeros, se considera que estas labores magisteriales se enmarcan cada vez más en una suerte de “mercado del trabajo académico” y se caracterizan por la multiplicación de tareas (Suárez Zozaya y Muñoz García, 2016). Sostienen que el profesorado de hoy estaría movido por el cumplimiento de los compromisos necesarios que le garanticen ingresar o mantenerse en la planta académica y con ello obtener becas y ganar prestigio.

En esta misma vena, Gil Antón (2004) muestra las misteriosas condiciones en las que la mayoría de los docentes mexicanos realizan sus tareas académicas. Al mismo tiempo, se observa que la profesión académica es muy diversa y su ejercicio depende de las particularidades institucionales y el tipo de vinculación laboral que los docentes mantienen con estas (Gil Antón, 2004).

La segunda clase de investigaciones, que conciernen a la relación de los docentes universitarios con su trabajo, evidencian una notable convergencia en sus narrativas, destacando quienes enfatizan la importancia de sentirse estimados en su actividad y de contribuir al aprendizaje de sus estudiantes (Gil Antón, 2008). Otros hacen de la “pasión por enseñar”, de la oportunidad de “contribuir a la formación de ciudadanos críticos y de la formación de seres humanos”, en el “compromiso con la emancipación y la creatividad” (Gabriel y Pedreira, 2021) la fuente de sentido de su actividad (Flores y Portas, 2012).

Hay quienes valoran el ser docente por la posibilidad de aprender junto con los estudiantes y de “ser parte de un proceso continuo dinámico” de aprendizaje (Gabriel y Pedreira, 2021). Y más aún, algunos llegan a concebir la docencia como “una felicidad”, “un arte”, una fuente de “gratitud” y al docente como un “portador de esperanza” y un “modelo a seguir” (Gabriel y Pedreira, 2021). Un estudio (Chalfin, Pit dal Magro y Budde, 2011) sobre el sentido del trabajo (docente) para profesores universitarios reporta percepciones concordantes con las anteriores. Las palabras de estos autores: “el trabajo constituye para los docentes un importante espacio de inserción social y de construcción de relaciones interpersonales. La identificación con la actividad docente, por la posibilidad de creación inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, es otro aspecto que emerge como placentero” (Chalfin, Pit dal Magro y Budde, 2011: 161). De ahí la presencia de expresiones como “el gusto por ser profesor a veces me parece una adicción”, “es pasión por enseñar”, en boca de los profesores

entrevistados para ese trabajo. Según los autores, el reconocimiento de su trabajo por parte de los compañeros, los estudiantes y la comunidad es otro puntal de la valoración positiva de la dedicación a la docencia de los entrevistados.

Esta percepción encantada de su actividad no implica autoengaño ni es una estratagema para tomar distancia de las precarias condiciones materiales de su trabajo. En esto, es posible que procedan a la manera de los artistas que, según Menger (2014), compensan las exiguas retribuciones materiales de su actividad con su mayor rédito psicológico y simbólico.

El presente trabajo se inserta en el segundo *corpus*, contribuyendo con una mayor atención al lugar que el trabajo docente ocupa en la vida de sus protagonistas y el significado que le confieren. Nos interesa mostrar en qué medida la dimensión vocacional tradicional continúa caracterizando o no esa práctica.

Marco de análisis

Las instituciones son ficciones que se mantienen en virtud de la adhesión que los hombres les tributan. Son ficciones necesarias por cuanto contribuyen a dar orden y dirección a las acciones humanas y razón de ser a sus anhelos, expectativas, deseos, luchas y, en resumidas cuentas, a su existencia misma (Searle, 2014). Por eso mismo, esas creaciones humanas exigen, para ser efectivas, la creencia en ellas, mismas que justifican y hacen permanecer. Según Enríquez (2002:49), “las instituciones desarrollan lo que llamo ‘artefactos’, fundados en la creencia, que apuntan a aumentar la creencia al mismo tiempo”.

La creencia en la institución contribuye a presentarla “bajo la forma de estados de hechos” (Lahire, 2015), evacuando todo cuestionamiento sobre su legitimidad y sobre la de las prácticas a que conduce. Se trata de una ficción cuya eficacia práctica radica en el olvido de su carácter ficcional; se vuelve así un juego, pero uno serio. Juego serio que corresponde a lo que Bourdieu (2003) designa con el concepto de *illusio* que, tomado de forma literal, hace referencia a “estar en el juego”, a estar interesado en mantenerse en el juego. Se asume así que estar en el juego y creer en él, en la necesidad de la existencia del juego, son indisociables.

El mundo social está cimentado sobre arreglos normativos con carácter constructivo en virtud de la adhesión que le otorgan quienes ven su vida afectada por los mismos (Searle, 2014). Adherir a algo exige creer que ese

algo tiene razón de ser lo que es y tal como es o de hacer lo que hace o pretende hacer.

Así pues, adhesión implica creencia, y ambas descansan en la *illusio*. Ser parte del mundo social es estar en determinado juego, es creer en él, estar implicado en él y estar en la disposición necesaria para seguir apostando en el juego manteniéndose en él. Todo esto remite a la *illusio* (*il.lusio*), que se puede verter también como “entrega”, “empeño”; esto apela a un conjunto de disposiciones que son *tales* porque son las que corresponden al espacio de juego para el que son pertinentes, mismo que en parte contribuyó a su formación (Bourdieu, 1984).

En síntesis, los individuos adhieren a las normas, reglas o arreglos institucionales de determinada organización en virtud de que cargan con la creencia en la legitimidad de su existencia y la idoneidad de sus funciones. Por eso, decir que se tiene vocación para algo es otra manera de tener la *illusio* (y las disposiciones) por “ese algo” sobre la base de una adhesión a su importancia. Lo anterior es posible gracias a que aquellos son portadores de las disposiciones que la organización contribuye a formar y exige como requisito para estar seriamente “en el juego”. Se vuelve indispensable tener el “sentido del juego” organizacional, tener la *illusio* apropiada sobre la base de una entrega “interesada”, a menudo emparentada a una suerte de vocación. Esto es particularmente crucial en universos como el educativo, donde las cuestiones de orden simbólico, las creencias y adhesiones cobran especial importancia. De ahí el argumento central de este texto: los profesores manifiestan y mantienen un compromiso real con la docencia gracias a la creencia en el discurso sobre la dimensión trascendental de su tarea y a las retribuciones simbólicas que de ella obtienen en el marco de una organización particular que exige y fomenta las disposiciones que le corresponden.

Método

Los datos que usamos para intentar probar (o refutar) esta tesis general provienen de una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas a un grupo de profesores de tiempo completo de una universidad particular ubicada en el occidente de México. La organización universitaria en cuestión pertenece al grupo de “élite religiosa”, según la clasificación de Levy (1986) y Muñoz Izquierdo, Núñez Gornés y Silva Laya (2004), por cuanto su dirección está a cargo de una congregación religiosa católica y su ideario

reivindica su adhesión y compromiso con “el humanismo cristiano”. Los principios de dicha organización educativa apuntan, entre otras cosas, a un sentido de responsabilidad basado en una visión cristiana de la vida, una educación centrada en la persona, una formación en la libertad y en la responsabilidad, así como un trabajo con sentido de excelencia y servicio a los demás. Producto de estos principios y las pretensiones de la organización, destaca que procura entre sus profesores, a través de diferentes estrategias formativas, que ellos incorporen cierta orientación con sentido vocacional misionero. Esto es relevante para lo que aquí está en discusión, en la medida en que sostenemos que la relación de los profesores con su trabajo o el sentido que para ellos tiene su ocupación es inseparable del perfil de la organización educativa de la que son parte y del tipo de disposiciones que esta espera de y fomenta en sus miembros.

Entre julio y octubre de 2022, entrevistamos a 22 profesores de tiempo completo de la universidad de marras, pertenecientes a las tres principales áreas de profesionalización existentes dentro de esta: ciencias económicas y administrativas, humanidades e ingenierías. La elección de los entrevistados se hizo con base en criterios como haber cursado el programa de formación ética y antropológica, ser de tiempo completo y tener al menos tres años de relación laboral con la organización. Procuramos que entre este grupo hubiera el mismo número de mujeres que de hombres, diversidad en las edades (el promedio es de 51 años) y en años de ser profesor en la universidad (su antigüedad va de los cuatro hasta los 34 años, los más se sitúan entre los 8 y los 15 años).

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 90 minutos; 18 fueron presenciales y, a solicitud de los participantes, otras cuatro fueron por videollamada. Todas fueron grabadas con el consentimiento de los profesores y transcritas en su integralidad. Para el análisis, usamos el software ATLAS.ti.9, previa elaboración de una lista de códigos y la identificación teóricamente fundada de las categorías centrales para el análisis. Los resultados que exponemos proceden de un análisis de contenido en el que buscamos “verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (Arbeláez y Onrubia, 2014:19-20). Más específicamente, buscamos encontrar sentido a las narrativas de los entrevistados con base en nuestro marco de análisis. Para cuidar el anonimato de los participantes en la investigación, utilizamos las notaciones ACAD1 hasta ACAD22 para referirlos.

Resultados

La docencia como vocación y realización de sí

Recordemos que la tesis que intentamos defender en este texto establece que el compromiso manifiesto de los profesores con la docencia corresponde a su adhesión a cierta retórica tradicional sobre la dimensión trascendental de la tarea de educar y a las retribuciones simbólicas que obtienen de pertenecer como profesores a la organización en cuestión. En esta sección, ofrecemos pruebas en apoyo de dicha tesis a partir de las palabras de los interesados. El análisis gira en torno a dos nociones principales, derivadas del marco analítico antes expuesto y que corresponden a sendos apartados que siguen: por un lado, la docencia como vocación, con lo que nos referimos al sentido de contribución comunitaria de la docencia, al efecto del trabajo sobre los otros, al desarrollo y trascendencia de los otros; y, por el otro, la docencia como realización de sí, entendiendo por tal las gratificaciones personales de orden simbólico que los entrevistados reportan obtener de su dedicación a la enseñanza. Desde esta perspectiva, la docencia concurre a la realización de sí y da sentido a la existencia por el sentimiento de utilidad que le es asociado. Tanto el sentido de vocación como el de realización personal afianzan en los individuos la sensación de estar en el juego y los lleva a aprobar y confirmar el juego en su razón de ser (Lahire, 2015).

La profesión docente como vocación

En un texto sobre la formación de la vocación de escritor, la socióloga Gisèle Sapiro escribe: en un plano subjetivo, “la *illusio* es un efecto de campo irreductible a un juego por cuanto generalmente implica una entrega de sí, un compromiso total de los agentes que subordinan sus otras actividades y proyectos de vida” (Sapiro, 2007) a aquella práctica que vinculan con su vocación; y, en un plano objetivo:

[...] la *illusio* no solo es compartido por los agentes que participan en el campo [...], también [el artista o el profesor] ha adquirido un reconocimiento social que hace que no pueda asimilar su actividad [...] a un ocio. El reconocimiento del [profesor] por sus pares le procura un capital simbólico, una consideración, que le confiere una verdadera posición en la sociedad (Sapiro, 2007).

A este respecto hemos hecho observar que, en el caso de los profesores universitarios, la *illusio* es indisoluble de la creencia en la importancia de su

actividad, por un lado, y de su adhesión institucional a la organización de la que son parte, misma que les otorga esa “verdadera posición en la sociedad”. En lo que aquí nos ocupa, lo que se hace es importante porque tiene que ver con el trabajo con otros, con incidir en la transformación de otros, para lo cual parece necesario asumir la práctica como una vocación. De modo enfático, así expresa uno de los entrevistados el sentido de su trabajo haciendo de su dedicación a la docencia una misión derivada de una vocación:

A mí me significa una misión. Una misión grave incluso, porque considero que es una vocación, que uno reconoce o descubre, y dos, que esa vocación conlleva una responsabilidad, porque muchas almas pasan por nuestras manos. No solamente se educa la inteligencia, sino también su capacidad de razonamiento y comportamiento ético. Entonces, sí es una responsabilidad trascendente... Y desde una perspectiva más creyente, pues uno ve que, a lo mejor esas personas pasan para dejarles un pozo de inquietudes y de sueños tal vez que ellos traen, pero, que hay que despertar y hay que avivar el deseo de vivir, el deseo de perfeccionarse y el deseo de servir. [...] Y pues, a lo mejor nuestra labor no tiene el brillo de una publicación en tal cuartil, que también es muchísimo trabajo y también es fundamental para la ciencia y el progreso cultural y científico. Pero, este es quizá más íntimo y que puede tener un fruto que no dimensionamos (ACAD22).

Los profesores narran su satisfacción caracterizando su actividad docente como una experiencia placentera que se reafirma con el tiempo y se sella con la adhesión a la profesión, cuyo alcance es tal que llega a producir una huella en otros y un efecto de actualización, desarrollo e incluso de rejuvenecimiento en su persona:

Se me dio mucho saber explicarle a la gente, tanto que cuando yo estaba en la carrera, yo entendía muy bien la materia de contabilidad. Siendo abogados, mis compañeros no la entendían igual, entonces yo les daba la clase de contabilidad. Siempre me gustó, me daba mucho placer que la gente entendiera las cosas que no se entendían tan fácilmente. Y encontré mi vocación, tanto que comencé por impartir una materia, otra materia, aceptaba más invitaciones para impartir materias hasta que me convertí en profesor de tiempo completo. Es algo vocacional. O sea, yo creo que es lo que yo puedo dejar en este mundo de huella (ACAD12).

Movidos por este carácter vocacional de su entrega a dicha actividad, aunado a cierta pasión a la que vinculan su ser profesores, también enfatizan el hecho de que por ser el trabajo de la docencia un “trabajo sobre los otros”, según la fórmula de Dubet, su realización exige disposiciones especiales en quienes asumen la vocación de dedicarse a eso. Así lo expresa un entrevistado:

Ahora que he vivido el ir al mundo del trabajo administrativo y regresar a la docencia, sigo reafirmando que ser docente es mi vocación. ¿Por qué? Porque allá hay mucha gente que puede realizar la función de los números, del control administrativo. Pero, creo que, como profesores, nos hemos preparado para incidir en nuestros alumnos (ACAD8).

Como mostró Weber (2011), vincular el ejercicio de una profesión con la realización de una vocación implica una salida de uno mismo, o cierto sacrificio de uno mismo, en su inmanencia en pro de un objetivo superior en cuyo logro uno se salva de las banalidades de la existencia. Esto es particularmente observable en las profesiones vinculadas con el trabajo educativo por el carácter misional que en México, Francia y otros países se le imprimió desde los inicios de su formalización (De la Peña, 1998); una vez que se asume que enseñar conlleva la posibilidad de transformar a otros, de influir en la biografía de los individuos, la docencia se asume casi como un apostolado orientado a la transformación cultural y espiritual del estudiantado. Al respecto, la narrativa de un par de profesores:

A mí me parece que la educación es una mediación cultural tan importante que es a través justamente de las instituciones, en este caso educativas, que se transmite precisamente eso, la cultura de una generación a otra. Y me parece que participar en esa tarea espiritual y de culturización de las nuevas generaciones, creo que es participar en un proyecto de formación antropológica profundamente denso y me parece que muy ambicioso también y de mucha responsabilidad. [...] La docencia no es solamente un trabajo, me parece que también es un proyecto de vida y me parece que es una forma de mirar hacia el futuro, sembrando las posibilidades de que la humanidad sea mejor en alguna forma (ACAD13).

Lo que más me gusta de ser profesor universitario yo pienso que es el trato con los alumnos. Ayudarlos. Responder a sus preguntas. Pues también cuando uno ve que el alumno entiende, o sea, que se esfuerza, que pregunta y que al final entiende, pues esto para el profesor es algo muy gratificante también. Siento que estoy haciendo algo por los demás, algo bueno para la sociedad y con personas concretas (ACAD9).

Los profesores, de modo crítico, desean que el sistema universitario se resista a abrazar acríticamente los valores asociados a la lógica del mercado. Comparten que una fuerte motivación de la vocación docente tiende más hacia las personas y su desarrollo que a priorizar la dimensión técnica o profesional. Si bien existe el riesgo de cierta crisis del “programa institucional” advertida por Dubet, así como sobre las creencias que lo sostenían, un profesor entrevistado invita a pensar que también existe cierta confianza en la vocación del profesorado, toda vez que este sea un eje integrador de elementos y representaciones de un modo coherente, para dar fuerza y perdurabilidad al programa institucional. Así lo expuso:

Para mí significa ser constructor de un futuro mejor, en general [...]. La vocación esencial de la universidad es colaborar en la mejor construcción de la persona, en todo lo que ella significa. Y si para ello tiene que ser, técnicamente hablando, un buen profesionalista, tendrá que serlo, pero no es lo fundamental. Como me parece que hoy en día se está viendo en términos generales a la universidad. ¿Entonces para mí qué significa? Significa tener una actitud crítica de la situación que vivimos. Que sabemos que no podemos estar al margen de eso, pero que sabiendo que las circunstancias en cierta medida nos envuelven, en esa forma, tratar de abrir como esa consciencia en los estudiantes de que no son un engranaje más en las necesidades del mercado que ellos cubren en alguna medida, sino que son un proyecto en sí mismos. Y que en esa realización del proyecto que cada persona es en sí misma, pues, uno como profesor, tiene, yo diría, el honor de que un alumno nos abra su corazón para que le ayudemos un poco (ACAD13).

El espacio de educación superior se halla en permanente tensión al sustituir la convergencia de los objetivos educacionales que tenían por fin educar en el pluralismo, los valores, el respeto a los derechos humanos,

por educar más en función de las demandas que diversas arenas sociales, como las denominan Brunner y Uribe (2007). Estas transformaciones que ha tenido la universidad alimentan la incomodidad de muchos académicos, a lo que se suma la falta de motivación que Dubet (2007) considera esencial para el desempeño de dicha actividad. Como sea que fuera, los profesores a quienes entrevistamos se perciben como pieza clave que se motiva a sí misma para, a su vez, motivar a los estudiantes, aun cuando las circunstancias resultan a menudo poco favorables a su dedicación. En voz de uno de ellos, ser docente universitario significa:

Tener la misma oportunidad de impactar en gente joven, pero con cambios cada seis meses. Cada semestre, van a ser más de 100. Entonces, realmente el impacto que podría llegar a dejar, una semillita, un granito de arroz es, por así decirlo, diversificado en más personas que solo como jefe de un grupo de jóvenes en la empresa. Así lo veo, al alumno como un proyecto, para que él mismo me utilice de trampolín para llegar a su siguiente nivel. Saber que lo que hago tiene eco en la sociedad. Porque, estamos preparando a los que van a salir, a los que van a intentar transformar el México en el que vivimos. Aquí en el momento que salen los alumnos van a diferentes estados, diferentes trabajos, diferentes industrias con la intención de hacer una recuperación del país también (ACAD4).

Para estos profesores, la motivación radica más bien en cuestiones simbólicas, en las creencias y adhesiones a realidades seculares. Si bien dan a su trabajo un alcance transformativo, y el lenguaje a través del cual expresan el sentido que tiene para ellos llega a reflejar la asimilación de una narrativa institucional, ella sí, de raigambre religiosa, sitúan sus resultados aquí y ahora. De tal modo, cuando subrayan que su profesión les apasiona hacen referencia tanto a una dimensión trascendental que reconocen en ella, en el sentido de contribuir a llevar a los individuos de un estado a otro superior –el objetivo de la educación en sentido estricto– como a las retribuciones simbólicas que obtienen de la misma. Así lo expone una profesora de matemáticas:

Para mí esto es una gran satisfacción. Cuando yo veo que un alumno que no quería las matemáticas de repente las quiere, con eso me doy. O sea, yo creo que es importante que transmitas ese gusto por las matemáticas. Y que eso te

dé satisfacción, ¿no? Dar clases da satisfacción. Pero también hay veces que frustra un poco. Pero en general te da la satisfacción de que trataste de hacerlo (ACAD11).

Incluso los posibles sentimientos de frustración que como docente se llegan a experimentar pueden ser un fulcro que remita al sentido de la misma vocación que lleva a siquiera “tratar de hacerlo”. A veces, se dan situaciones ambivalentes en relación con el trabajo docente, que derivan de la decadencia de su sentido tradicional analizada por Dubet (2006). En nuestro entorno, esa suerte de pérdida en la importancia del trabajo educativo concierne, entre otros aspectos, a la poca valoración social que recibe dicha ocupación, si se mide a partir de su nivel de remuneración económica y de la motivación de los estudiantes, entre otras cuestiones. De ahí la frustración de esa profesora. Pero, al mismo tiempo, al menos en el discurso institucional o público, el trabajo docente es objeto del mayor encomio, toda vez que, sobre todo en tiempos inciertos como los actuales, se deposita en la educación todas las esperanzas y las posibilidades de salvación individual y colectiva. Los profesores adhieren plenamente a esta creencia y la usan para dar sentido a su actividad.

A los profesores entrevistados no solo les motiva el sentido de contribución comunitaria, también encuentran una motivación vinculada a valores antropológicos, lejanos a una pedagogía frontal [aquella “en la que el maestro da lección a todos, lección que los niños aprenden y recitan”] (Dubet, 2006: 111) sino centrada en el estudiante:

Me siento como pez en el agua de mi propia finalidad en la vida, que es ayudar a las personas a que crezcan como personas y que sean felices. Y por supuesto, es absolutamente necesario el conocimiento, porque es una universidad. [...] A lo mejor voy a poder ayudar también a que encuentren el sentido de sus propias vidas, que encuentren el sentido de la educación y del conocimiento (ACAD21).

Así las cosas, la legitimidad de la docencia como vocación no se afina en técnicas, sino que esta suerte de “trabajo sobre los otros” se apoya en principios más o menos universales (Dubet, 2006). Una profesora entrevistada comparte lo que le significa su ser docente en este sentido: “Pienso que es formar cabezas y personas, que después se puedan desenvolver en el ámbi-

to en el que estén. Pienso que mi materia les debe dar una trascendencia distinta en su carrera, sea la que sea” (ACAD5).

La docencia como realización de sí

Tanto en el marco del arreglo institucional descrito por Dubet (2006, 2007) como dentro del proyecto de forja de la nación con base en las misiones educativas analizado por De la Peña (1998), el trabajo docente como vertiente del “trabajo sobre otros” apela al ejercicio de una vocación. Debido a esto, ha supuesto y supone la aparente renuncia a los intereses individuales a favor de fines “trascendentales” y de carácter universal. Mas, como ha mostrado Weber (2011) respecto de los impulsores del capitalismo industrial, encargarse de una actividad en nombre de una vocación entraña también, e inexorablemente, una búsqueda de la realización de uno mismo, sea en la vida fáctica o en alguna otra soñada; dicho de otro modo, si reconocemos con Bourdieu (1997) que no existe acción desinteresada y que el comportamiento en apariencia más altruista encierra, conscientemente o inconscientemente, algún tipo de beneficio individual, dedicarse a la educación como “trabajo sobre los otros” por una vocación no está en absoluto ajeno a la satisfacción personal; antes bien la exige.

Hooks (2021) defiende la dimensión sagrada de la profesión académica que asocia con el ejercicio de una vocación. Sostiene tal posición afirmando que el trabajo de los enseñantes “no es solo compartir información, sino participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros estudiantes y nuestras estudiantes”. E insiste: “Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial” (Hooks, 2021); preocuparse por el cuidado de las “almas” y por el crecimiento de los estudiantes es otra manera de asumir el crecimiento y el cuidado propios. Está ahí expresado el núcleo de la docencia asumida como “vocación” para el “trabajo sobre otros”; también, sintetiza la percepción de nuestros entrevistados sobre su práctica y su relación con el trabajo educativo. Los profesores entrevistados identifican esto como parte de aquello que da sentido a su trabajo. Estos comentaron que lo que su trabajo como docentes les significa es algo muy especial, mágico que solo han experimentado dentro del aula. Así un participante dijo: “Es mi pasión, es mi vida, mi realización profesional” (ACAD1).

En esta perspectiva, la docencia llega a ser asumida como un modo particular de vida en estrecha vinculación con la práctica de la vocación. De ahí que muchos de los entrevistados hacen remontar su inclinación por esta actividad a muchos años atrás o resumen su vida entera en la labor docente:

No he sido sólo profesora. He trabajado profesionalmente, pero no sé, me apasiona. Me gusta la enseñanza, me gustan los alumnos. Yo no sufro a los alumnos, yo los disfruto. Muy pero muy pocas veces me hacen enojar, pocas veces me hacen perder la paciencia y la edad que tienen me gusta mucho; son respetuosos, ya son conscientes, ya son más responsables porque di clases en secundaria y prepa, y estos ya son más responsables. Me gusta mucho su edad, sus puntadas, su alegría de vivir la vida, su candidez sobre la vida. Y eso me hace sentir bien. Ser profesora es mi modo de vida. Toda mi vida he sido profesora. Desde que estaba estudiando en la universidad ya daba clases en secundaria y prepa. Entonces creo que es un modo de vida (ACAD20).

De la experiencia del “trabajo sobre los otros”, Dubet (2006) sugiere que pueden derivarse tres lógicas claramente reconocidas. La primera es la del control social, con la que se otorga una identidad institucional que tiene como expectativa que otro se comporte según esa posición o rol. La siguiente es el servicio; el profesor es considerado como el trabajador experto en la enseñanza. La tercera lógica, la que más se aviene con nuestro objetivo, hace referencia a la relación entre los individuos. El profesional es un sujeto caracterizado por sus “cualidades personales, por sus convicciones, su atractivo, su paciencia, su capacidad de escucha, todos esos ingredientes inefables que crean la diferencia y confieren al trabajo sobre los otros su carácter verdaderamente humano, agotador y exaltador en cada caso” (Dubet, 2006:93). Este tercer nivel de acción es el que más se vincula con la vocación como realización de sí mismo, donde cada profesional termina por configurar su estilo personal, más que un rol. Así lo expone uno de los profesores entrevistados:

Ser profesor universitario me significa responsabilidad por aquellos muchachos que están ahora sentados en nuestras aulas y que después van a llegar a una vida profesional. Por supuesto, también a una vida personal. Y pues esta parte

formativa, académica, pero la formativa, la persona del profesor a través del ejemplo es una gran responsabilidad. Para mí es eso, esta gran responsabilidad que implica estar frente de un grupo (ACAD19).

Desde la percepción y experiencia de otro profesor, la inseparabilidad entre contribución al crecimiento y desarrollo de otros y la realización personal:

Para mí la parte de la docencia no se queda en el aula. Trato de incorporar sesiones de asesoría, que eso también me enriquece, porque vas viendo los diferentes perfiles de alumnos, vas viendo que ellos tienen diferentes formas de aprender. Inclusive puedes ir más allá de la parte académica, porque alguien te puede comentar que trae algún problema adicional a parte del examen, o que está pasando por algún momento personal un poco complicado, entonces como que esa parte fuera del aula también enriquece dentro del ambiente universitario (ACAD18).

La vocación de esta profesión se configura también mediante experiencias que Alliaud y Antelo (2009) identifican como “homólogas y complementarias”, de suerte tal que inciden tanto en el profesor como en el estudiante. A este respecto, una profesora indica: “También encuentras historias de vida, personas con las que te involucras más y pues es muy padre, creces a través de ellos (ACAD15). Esto hace también eco de las ideas de Hooks (2021) relativas al entrelazamiento comunitario horizontal de las vidas de estudiantes y profesores en el espacio educativo, en el que ambos salen crecidos.

Conclusiones

En las últimas décadas, se han observado notables cambios en la relación de los docentes con su profesión; Dubet atribuye esas transformaciones a las metamorfosis por las que ha pasado lo que llama “el programa institucional” a raíz de las amplias transformaciones sociales ocurridas hacia finales de los años sesenta en adelante. Con esos cambios, se habría desdibujado el perfil del profesor cuya actividad docente se configuraba anteriormente en torno a una vocación y era asumida como una misión alimentada por la creencia en la educación como instrumento de creación de unidad nacional (De la Peña, 1998). La adhesión misional al discurso de transformar

a los individuos en seres productivos y portadores de valores cívicos ha dado paso a un perfil con un carácter más profesionalizado de la docencia. Dicho de otra forma, se ha priorizado la dimensión técnica o profesional sobre la relación interpersonal que antes suponía el trabajo sobre los otros, cuyas motivaciones son más de tipo simbólico al estar orientado hacia el desarrollo de las personas.

En este artículo retomamos el análisis de Dubet e intentamos confrontarlo a una realidad educativa distinta de aquella que motivó las reflexiones de ese sociólogo. Para esto, exploramos los posibles elementos con los que los profesores de una universidad privada mexicana vinculan el sentido que para ellos tiene la actividad docente. Damos evidencia de la creencia, entre los profesores entrevistados, de sentirse en el juego y además de considerar que estar en el juego vale la pena, toda vez que lo que ocurre en él tiene importancia para ellos. Hallamos que sus bases de la motivación van más allá de toda forma de profesionalización de su trabajo, aun cuando la misma academia les exige el cumplimiento de ciertas tareas y compromisos que les garantizan mantenerse en la institución, cosa que asumen a cabalidad. Quienes colaboraron en nuestra investigación dan cuenta de orientarse por la retribución psicológica y simbólica de su trabajo; asumen su dedicación a la docencia como una vocación y asimilan la materialización de esta con la realización de sí mismo.

Enfatizamos que el sentido que los entrevistados dan a su trabajo docente guarda estrecha relación con el perfil de la institución educativa en donde se desenvuelven; en este contexto en particular, mostramos la permanencia, aun en nuestros días, del carácter típicamente vocacional del servicio docente con carácter misional-trascendente. Identificamos que la permanencia y la entrega (por vocación) a este trabajo no depende tanto de las condiciones materiales en las que se lleva a cabo, cuanto de la fuerza de las motivaciones vinculadas al servicio a la sociedad, a la contribución al desarrollo de otros y al propio crecimiento personal del profesor. La vocación dota a dicho trabajo de propósito y significado pro-social e individual.

En palabras de Lips-Wiersma y Morris (2009), el significado del trabajo no puede ser proporcionado ni gestionado por los típicos procesos gerenciales de arriba hacia abajo; así, sugerimos que la formación de quienes realizan su trabajo sobre los otros se puede ver fortalecida al participar en diversas estrategias institucionales formativas que tengan como fin imbuir de

sentido vocacional a la profesión docente. También, vale la pena reconocer el desempeño o los años de entrega a su trabajo por parte del profesorado. Conocer los contornos del significado de la vocación docente permite dar importancia a las posibles conexiones entre la identificación de uno con las tareas que desempeña y la apropiación de los fines de la organización para la que se trabaja.

Los cambios sociales de hoy y los que ocurrirán mañana traerán consigo nuevas sacudidas de las que no estarán exentas las instituciones educativas y los agentes que las conforman. Es posible que la única salvaguardia contra futuras vicisitudes radique en el sostenimiento de la creencia de transformar a los otros y a sí mismo a través de la entrega vocacional a la docencia. Esto pasa por reconocer los principios a los que el docente se adhiere y que dan sentido a su profesión para fincar en ellos el accionar institucional.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² En este texto abordamos la cuestión relativa al sentido del trabajo docente, que es solo una parte de una investigación más amplia.

Referencias

- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009), “Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 89-100. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733007> (consulta: 21 de febrero de 2023).
- Arbeláez, Martha y Onrubia, Javier (2014). “Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana *Educación y Cultura*”, *Revista de Investigaciones UCM*, vol. 14, núm. 23, pp. 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*, París: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Méditations Pascaliennes*, París: Seuil.
- Brunner, José Joaquín y Uribe, Daniel (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Chalfín, María; Pit dal Magro, Márcia Luiz y Budde, Cristiane (2011). “Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários”, *Psicologia: Teoria e Prática*, vol. 13, núm. 2, pp. 154-167.
- De la Peña, Guillermo (1998). “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (vol. 1), Ciudad de México: Conaculta/Fondo de Cultura Económica, pp. 43-83.

- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François (2007). “El declive y las mutaciones de la institución”. *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 39-66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf> (consulta: 31 de octubre de 2022).
- Enríquez, Eugène (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Flores, Graciela y Portas, Luis (2012). “La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la educación superior”, *Praxis Educativa*, vol. 16, núm. 2, pp. 52-61. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>
- Gabriel, Fábio y Pedreira, Ana (2021). “Ser profesor de filosofía: conceituações de recepção filosófica”, *Intersaberes*, vol. 16, núm. 37, pp. 258-279. <https://doi.org/10.22169/revint.v16i37.1955>
- Gil Antón, Manuel (2004). “Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México”, en P. G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 43-81.
- Gil Antón, Manuel (2008). “Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 145, pp. 115–121. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418900010&idp=1&cid=1401352> (consulta: 10 de octubre de 2022).
- Graeber, David (2018). *Bullshit jobs. A theory*, Nueva York: Simons & Schuster.
- Hooks, Bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Capital Swing.
- Lahire, Bernard (2015). *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*, París: La Découverte.
- Levy, Daniel (ed.) (1986). *Private education. Studies in choice and public policy*, Nueva York: Oxford University Press.
- Lips-Wiersma, Marjolein y Morris, Lani (2009). “Discriminating between ‘meaningful work’ and the ‘management of meaning’”, *Journal of Business Ethics*, núm. 88, pp. 491-511. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0118-9>
- Londoño, Guillermo (2015). “La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte”, *Itinerario Educativo*, vol. 29, núm. 66, pp. 47-85. <https://doi.org/10.21500/01212753.2214>
- Menger, Pierre-Michel (2014). *La différence, la concurrence et la disproportion. Sociologie du travail créateur*, París: Fayard/Collège de France.
- Muñoz Izquierdo, Carlos; Núñez Gornés, Ma. de los Ángeles y Silva Laya, Marisol (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sapiro, Gisèle (2007). “Je n’ai jamais appris à écrire. Les conditions de formation de la vocation d’écrivain”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 3, núm. 168, pp. 12-33. <https://doi.org/10.3917/arss.168.0012>

- Searle, John (2014). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*, Barcelona: Paidós.
- Suárez Zozaya, María Herlinda y Muñoz García, Humberto (2016). “¿Qué pasa con los académicos?”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 180, pp. 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>
- Supiot, Alain (2019). *Le travail n'est pas une marchandise. Contenu et sens du travail au xxi^e siècle*, París: Collège de France. Disponible en: <https://books.openedition.org/cdf/7026> (consulta: 6 de julio de 2022).
- Weber, Max (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Artículo recibido: 24 de abril de 2023
Dictaminado: 15 de enero de 2024
Segunda versión: 22 de enero de 2024
Aceptado: 23 de enero de 2024

DISIDENTES SEXUALES Y DE GÉNERO EN ESCUELAS CHILENAS

Entre el silencio y la invisibilización

JUAN CORNEJO ESPEJO

Resumen:

Este artículo expone los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo con agentes educativos de escuelas públicas y privadas del centro-sur de Chile. A través de entrevistas se intentó dilucidar la forma en que esas escuelas estaban afrontando los conflictos generados por la presencia de estudiantes disidentes sexuales. Desde el punto de vista metodológico, se optó por la teoría fundamentada para realizar el análisis; este proceso arrojó una codificación axial que alude a las estrategias de integración de las y los estudiantes disidentes y una segunda que alude a la invisibilización e imposición del silencio que recae sobre esos mismos estudiantes. Entre las principales conclusiones destaca que en los establecimientos públicos se les tiende a ignorar, en los subvencionados y privados se les tolera a condición del silencio.

Abstract:

This article presents the results of a qualitative research carried out with educational agents from public and private schools in central-southern Chile. By means of interviews, an attempt was made to elucidate the way in which these schools were dealing with the conflicts generated by the presence of sexually dissident students. From the methodological point of view, we opted for grounded theory to carry out the analysis; this process yielded an axial coding that refers to the integration strategies of dissident students and a second one that makes reference to the invisibilization and imposition of silence that falls on these same students. Among the main conclusions, it is worth noting that in public schools they tend to be ignored, while in subsidized and private schools they are tolerated on condition of silence.

Palabras clave: escuelas; homosexualidad; inclusión; discriminación.

Keywords: schools; homosexuality; inclusion; discrimination.

Juan Cornejo Espejo: académico de la de la Universidad del Bio Bio, Facultad de Educación y Humanidades. Concepción, Chile. CE: jcornejo@ubiobio.cl / <https://orcid.org/0000-0002-3575-9530>

Introducción

El presente artículo tiene como propósito exponer los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo con profesoras(es), orientadoras(es) y psicólogas(os)¹ educacionales de establecimientos públicos y privados de la zona centro-sur de Chile. A través de entrevistas semiestructuradas en profundidad aplicadas a esos profesionales se intentó dilucidar la forma en que distintos establecimientos educacionales de esa región del país estaban afrontando o administrando las tensiones y conflictos generados por la presencia de estudiantes disidentes del ideario heteronormativo,² considerando el contexto de cambios y mayor visibilidad de este grupo tradicionalmente excluido y/o discriminado, así como las orientaciones y normativas emanadas del Ministerio de Educación (Mineduc) durante la presente década, tendientes a eliminar o aminorar los hechos de violencia, segregación, exclusión o discriminación de las escuelas nacionales motivados por el sexismo, la homofobia, la xenofobia entre otras (Ley de Violencia Escolar 20.536/2011).

A este respecto cabe subrayar que el Mineduc ha desarrollado una serie de políticas, orientaciones e instructivos tendientes a favorecer la inclusión o al menos la integración de estos estudiantes.³ No obstante, esas iniciativas, estudios de esa misma repartición pública (Mineduc, 2018b) y de investigadores independientes muestran que la homofobia escolar, lejos de desaparecer, pareciera haberse incrementado, al menos desde el punto de vista de las denuncias de discriminación por orientación sexual e identidad de género registradas por la Superintendencia de Educación desde 2009 hasta la fecha (Cornejo Espejo, 2019).

Lo relevante de esas denuncias es que dejan en evidencia la homofobia escolar, presente en numerosos establecimientos del país, la cual se expresa (como consta en ese mismo catastro) en: *bullying* homofóbico (Platero y Gómez, 2008; Cuba y Juárez, 2018), medidas disciplinarias arbitrarias (suspensiones, expulsiones, etc.), burlas, ridiculizaciones, exposiciones públicas y hostigamiento de parte de los pares y distintos agentes educativos hacia jóvenes disidentes que deciden visibilizar su orientación sexual y/o identidad de género (Russell y Horn, 2017).

Y si bien la homofobia no es algo nuevo en el sistema escolar, la conciencia de que toda persona es sujeto de derechos más allá de sus peculiaridades, la mayor visibilidad de las identidades no heterosexuales y la resistencia de numerosos jóvenes disidentes⁴ a invisibilizar sus inclinaciones erótico-

afectivas o su identidad de género en el espacio escolar han derivado en tensiones y conflictos (Morgade, 2011; Núñez, 2011; Ranniery, 2017). En el caso chileno, quedan en evidencia precisamente en el registro de denuncias de discriminación, hostigamiento y *bullying* homofóbico/lesbofóbico/transfóbico contenido en el catastro de denuncias de la Superintendencia de Educación-Mineduc.

No se pueden obviar tampoco, pero de forma inversa, la homofobia cultural e institucional (Prado y Junqueira, 2011), expresadas en prejuicios y estereotipos de los distintos agentes educativos (Penna y Mateos 2014; Penna y Sánchez, 2015), las presiones religioso-conservadoras contenidas en discursos moralizantes y/o documentación oficial de los establecimientos, además de la falta de preparación del profesorado para convivir con la diversidad, particularmente cuando alude a disidencias sexuales y/o de género (Cornejo Espejo, 2019). Vale decir, la imposición de la heterosexualidad (Rich, 1980; Hernández, 2016) como ideal de realización erótico-afectivo, como patrón de comportamiento o referente de “normalidad”, terminan no solo tensionando y conflictuando las relaciones al interior de la escuela, sino limitando seriamente las posibilidades de integración de los disidentes del orden heteronormativo.

De escuela funcional a la mantención del orden heteronormativo

Históricamente, la escuela no solo ha disciplinado los cuerpos, sino que ha transmitido y perpetuado el paradigma heterosexista,⁵ según el cual todas las sexualidades e identidades de género deben ajustarse a los estrechos márgenes de ese orden (Rich, 1980; Hernández, 2016) a través de distintos dispositivos represivos que van desde la invisibilización y los silencios impuestos, hasta las exposiciones públicas y la violencia manifiesta como formas de relación (Morgade, 2011; Núñez, 2011; Lopes Louro, 2015; Uribe, 2016).

Desde la más temprana edad, los niños aprenden que cualquier desvío o disidencia del patrón heterosexual, erigido en ideal y modelo de comportamiento, será castigado, ya sea a través de burlas y ridiculizaciones o de la discriminación y exclusión social (Núñez, 2011; Braga, 2014; Russell y Horn, 2017). Es más, el mismo niño/joven, por medio de un proceso de autodisciplina y autocontrol, se convierte en vigía y guardián de sus propios pensamientos, actos, sentimientos y deseos (como el de sus compañeros). Es decir, en este ambiente donde el panoptismo, la autodisciplina y el

autocontrol (Foucault, 2009) se convierten en columnas vertebrales del paradigma heterosexista (Foucault, 2011), la escuela deviene en espacio institucionalizado y transmisor de estos mandatos y dispositivos (Uribe, 2016).

No menos provocativa resulta la constatación de que el closet,⁶ con sus adyacencias, inmediateces y periferias suele estar lleno de complejidades y contradicciones (Zelada, 2018). Esto es así no solo porque en ocasiones es el único espacio de seguridad para las personas cuyos derechos y aun su integridad física y psicoemocional están en riesgo, sino porque la propia institucionalidad, y en este caso la escolar, se esmera en preservar, mantener y perpetuar como una manera de mantener el control de una serie de sujetos que amenazan tanto el orden heterosexista como las jerarquías que el mismo establece. La razón de ello pudiera estar, como sostiene la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015), en el deseo del perpetrador de “castigar” las orientaciones e identidades disidentes, así como las expresiones, comportamientos y cuerpos que difieren de las normas y roles de género tradicionales o que son contrarios al binarismo sexual. Y son, precisamente, esas paradojas y dicotomías las que pretendemos develar a través de este estudio donde se entrecruzan la legalidad vigente y las aprehensiones de los agentes educativos.

Metodología

Esta investigación privilegió un enfoque cualitativo con una aproximación de casos múltiples, lo que permitió reunir y analizar la información de acuerdo con la dependencia administrativa de los centros escolares, su orientación religiosa, su distribución territorial y el género del estudiantado (tabla 1).

Para recabar la información se aplicaron 51 entrevistas semiestructuradas –conforme con los criterios éticos vigentes y con la debida autorización del Comité de Ética de la Universidad del investigador responsable– a profesores u otros agentes educativos de 17 establecimientos de la zona centro-sur del país (3 por establecimiento), de los cuales 29 eran mujeres y 22 hombres. A todos se les solicitó el consentimiento informado previo inicio de las entrevistas.

Para facilitar el desarrollo de las entrevistas se confeccionó un guión, cuyas preguntas fueron agrupadas en tres categorías: estrategias de integración, tensiones y conflictos motivados por la integración y mecanismos disuasivos y/o disciplinarios.

TABLA 1

Caracterización de los casos de estudio

Región donde se localizan los establecimientos	Núm. de establecimientos	Dependencia administrativa	Sexo del estudiantado	Orientación religiosa
Región Metropolitana de Santiago	3	Particular	Mixto	Confesional
		Subvencionado	Mixto	Laico
		Municipal	Mixto	Laico
Valparaíso	2	Subvencionado	Hombres	Confesional
		Municipal	Mixto	Laico
Maule	10	Particular	Mixto	Confesional laico
		Particular	Mixto	
		Subvencionado	Mujeres	Confesional
		Subvencionado	Mujeres	Confesional
		Subvencionado	Mixto	Laico
		Municipal	Mixto	Laico
		Municipal	Mixto	Laico
		Municipal	Mixto	Laico
Bío-Bío	2	Subvencionado	Mujeres	Confesional
		Municipal	Mixto	Laico
Total	17			

Fuente: elaboración propia.

La selección de los entrevistados se hizo de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión, en todos los casos profesores u otros agentes educativos: *a)* que estuvieran cumpliendo funciones educativas en establecimientos públicos, subvencionados o privados; *b)* que se desempeñaran en centros escolares con presencia de estudiantes disidentes sexuales; *c)* que voluntaria y libremente accedieran a ser entrevistados.

El análisis de la información se realizó según el método de comparación continua postulado por la teoría fundamentada, con el apoyo del programa ATLAS.ti, lo que se tradujo en procedimientos de codificación con el propósito de sistematizar propiedades e hipótesis acerca del fenómeno en estudio a partir del principio de la saturación teórica.

En lo que respecta a las fases, la primera –de codificación abierta– permitió obtener categorías descriptivas de información a través de un doble proceso de fragmentación y agrupación de los datos provenientes de las entrevistas. Luego las categorías emergentes fueron progresivamente integradas y contrastadas en el proceso de codificación axial, arrojando un total de dos categorías temáticas, que fueron agrupadas y que sirvieron de vínculo de los diferentes contenidos relacionados con el objetivo de investigación.

Estas dos categorías temáticas aluden, por un lado, a las estrategias que utilizan los establecimientos para integrar a los estudiantes disidentes –y las consecuentes tensiones y conflictos que genera su presencia en las respectivas comunidades escolares– y, por otro, a la invisibilización e imposición del silencio, en tanto política escolar de esos centros escolares, que pesa sobre estos estudiantes y que se ven forzados a invisibilizar no solo sus expresiones erótico-afectivas en público, sino su propia orientación sexual y/o identidad de género.

Es importante consignar que el análisis fue enriquecido con extractos de las entrevistas, las que se identifican a través de un código alfanumérico, donde la primera letra representa la dependencia administrativa del establecimiento: municipal (M), subvencionado (S) o particular (P); la segunda, su carácter confesional: laico (L) y religioso (R) y finalmente el número de la entrevista.

Estrategias de integración de estudiantes disidentes

La primera axial ilustra los conflictos y las tensiones que evidencian los establecimientos seleccionados para este estudio en sus esfuerzos por integrar al estudiantado disidente. Tales esfuerzos, de algún modo, se han visto impulsados por los procesos de cambios sociales operados a nivel nacional e internacional –cuya base es el respeto y promoción de los derechos humanos y el reconocimiento de los grupos minoritarios y/o excluidos (Fraser y Honneth, 2003)– así como las orientaciones y políticas emanadas de organismos internacionales, como la Unesco, y el propio

Mineduc que, junto con promover la inclusión de todo el estudiantado, independientemente de sus condiciones particulares, buscan transformar a la escuela en un espacio inclusivo y protector: “Ningún país podrá lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad si sus educandos se ven confrontados a la violencia en el contexto escolar. Los hechos demuestran que la violencia en el contexto escolar afecta particularmente a los y las estudiantes LGBTI [...]”. (Unesco, 2018).

En el plano nacional, además de las leyes generales que buscan garantizar la igualdad ante la ley (Constitución de la República de Chile de 1980, art. 19) y la no discriminación arbitraria (Ley Antidiscriminación 20.609/2012), en el ámbito estrictamente educativo destacan: la Ley General de Educación 20.370/2009, la Ley de Violencia Escolar 20.536/2011, la Ley de Inclusión Escolar 20.845/2015 y, más recientemente, la Circular 707/2022 de la Superintendencia de Educación sobre no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo.

En relación con los estudiantes trans destaca la Circular 768 de la Superintendencia de Educación de 2017, donde se reconoce su derecho a la educación y obliga a todos los establecimientos del país a respetar el nombre social, el uniforme y el uso del baño de acuerdo con la identidad de género autopercebida. Complementando esa normativa la misma repartición pública promulgó una nueva circular, la 812/2021, que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educativo; paralelamente otra serie de orientaciones del Mineduc han buscado garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes LGBTI (Mineduc, 2018a y 2018b).

Teniendo como telón de fondo este marco normativo y el proceso de cambios sociales antes señalado, que ha tornado a las sociedades contemporáneas más tolerantes y abiertas a la diversidad, es importante establecer algunas similitudes y diferencias en la forma en que los distintos establecimientos del país están llevando a cabo los procesos de integración de estudiantes disidentes.

Por lo pronto, basado en la información que se desprende de las entrevistas a los distintos agentes educativos se puede inferir una clara distinción en el manejo del tema entre los establecimientos municipalizados, por una parte, y los subvencionados y particulares pagados, por otra. Los primeros, en general, tienden a ignorar e invisibilizar a los estudiantes disidentes, “como si no existieran”, tal como afirmó una de las entrevistadas: “Para

el colegio estos estudiantes no existen. Como no requieren un trato especializado como los estudiantes con necesidades educativas especiales o no aportan recursos adicionales, el colegio los ignora [...]. Todos sabemos que están, pero nadie habla de ellos. Para el sistema no existen” (ML, 19).

Su presencia no es motivo de ajustes curriculares o de discusiones en los consejos de profesores ni, menos aún, en las reuniones de padres y apoderados, salvo en aquellos casos en que un estudiante disidente se vea envuelto en situaciones que alteren la disciplina o perturben la convivencia escolar. En esos casos, la discusión se focaliza en la falta disciplinaria y en las medidas que se deben adoptar, pero no en lo que motiva la falta, normalmente asociada a situaciones de *bullying* homofóbico o a la homofobia institucional. Inclusive en ciertos casos, como lo manifestó un entrevistado, la preocupación está en la pérdida de un estudiante y, consecuentemente, en la baja de la matrícula general del establecimiento y no en la persona o las situaciones que le aquejan: “El tema nunca ha sido tratado en un consejo de profesores, ni hay protocolos específicos para tratar el *bullying* homofóbico. El tema es la mala conducta. Generalmente al que ‘molestan’ se termina yendo del colegio, pero nunca ahondan en si hay algún motivo específico que ocasiona el hostigamiento [...]” (ML, 10).

Esta actitud de distanciamiento e indiferencia frente a la orientación sexual o identidades de género disidentes de ciertos estudiantes, que en principio pudiera parecer de tolerancia y aceptación, en la realidad esconde una homofobia profundamente arraigada en los estamentos directivos y de profesores; cuyo fundamento son creencias, supuestos o convicciones, varios de ellos de cuño moral-religioso, que no se vieron alterados o cuestionados pese a la formación universitaria, las evidencias científicas o la reivindicación de derechos (Cornejo Espejo, 2021):

Muchos de los profesores más viejos participan en iglesias o capillas de corte más tradicional, aunque evitan visibilizarlo para no ser etiquetados de “canutos”⁷ o “pechoños”.⁸ Aquí en la zona tú sabes que la presencia evangélica es bien fuerte [...]. En muchas cosas son bien modernos, especialmente en el área tecnológica, pero en cuestiones morales siguen siendo conservadores, aunque evitan entrar en controversias para no ser criticados por los jóvenes o ser acusados de discriminadores, pero en el fondo siguen pensando que a los homosexuales algo les falla. Para ellos integrar esa gente es moda o imposiciones que vienen de fuera del país (ML, 9).

Parece ser, como lo manifestaron algunos de los entrevistados, que esa actitud de aparente “tolerancia” no se debe tanto al reconocimiento de derechos, sino más bien al temor de algunos establecimientos a las fiscalizaciones y eventuales amonestaciones y sanciones del Mineduc frente a situaciones discriminatorias o medidas disciplinarias arbitrarias, que buscan garantizar un acceso igualitario y equitativo de todos los estudiantes a la educación.

No menos intimidante resultan para esos mismos establecimientos las eventuales acusaciones y demandas judiciales por discriminación, en conformidad con lo establecido en la Ley Antidiscriminación 20.609/2012. De allí que se pueda afirmar que la “relativa libertad” de que gozan los estudiantes disidentes en este tipo de establecimientos no se funda en el reconocimiento de derechos o la aceptación de la diversidad, sino en una actitud que puede ser definida como “inclusión perversa” (Sawaia, 2002) o “tolerancia negativa”, como postula Ríos (2001), en alusión al temor que despiertan ciertas disposiciones legales.

En lo que respecta a los establecimientos subvencionados y particulares pagados, el temor pareciera ser similar. No obstante, donde se evidencia una diferencia sustancial respecto de los municipalizados es en el trato dado al tema. Aquí, el tema es tópico recurrente de consejos de profesores, juntas directivas, reuniones de padres y apoderados, y aun de ciertas asignaturas como religión. Todo tratado en un tono de sigilo y reserva (a “media voz”), como queriendo representar a través de ese “cuidado” no solo la falta de naturalidad en el manejo del tema, sino lo complicado o problemático que resulta su abordaje para ciertas comunidades escolares en virtud de ciertas creencias religiosas y morales que niegan toda posibilidad de realización erótico-afectiva discordante con el orden heteronormativo.

En el mejor de los casos hay una aceptación pasiva, una suerte de karma que se debe aceptar como prueba divina y ante la cual solo cabe resignarse, pero que en ningún caso supone reconocimiento de derechos o “tolerancia positiva” (Ríos, 2001), según la cual resulta tan válida o legítima una opción heterosexual como una homosexual.

Asimismo, es en este tipo de establecimientos donde se hacen más visibles las brechas generacionales entre los profesores mayores, con muchos años de experiencia, y los más noveles o recién egresados. Y no es que esta brecha no esté presente en los colegios municipalizados, sino que al no tener instancias de diálogo o reflexión, el tema no se trata y

consecuentemente no aparece en la discusión. En relación con este silencio, un profesor de un colegio técnico-profesional manifestó: “Uno siente que la homosexualidad de algunos estudiantes, sus actitudes, sus gestos [...] incomodan a los profesores más viejos. Peor aún los que andan tomados de la mano. Inclusive los tratan mal, los ignoran [...], pero no dicen nada” (ML, 27).

En los establecimientos subvencionados o particulares pagados, especialmente los confesionales, la tensión motivada por convicciones religiosas se torna más acuciante entre los profesores mayores y los más jóvenes, pues, los primeros adhieren más bien a una religión más tradicional, apegada al ritualismo y una moral marcadamente sexual. En cambio, los más jóvenes, aun aquellos que se declaran creyentes, se muestran más abiertos a los cambios sociales y a una religión más dialogante. Lo curioso de este conflicto, que aflora toda vez que se discute el tema, es que los religiosos (sacerdotes y monjas), normalmente los sostenedores o representantes legales de esos establecimientos, se muestran más próximos a las posturas de los profesores jóvenes. Es decir, son mayoritariamente los directivos o profesores mayores, normalmente laicos, los que evidencian posturas más intransigentes frente a la presencia de estudiantes disidentes.

El siguiente extracto de una entrevista a una religiosa sostenedora de un colegio de mujeres ilustra bastante bien la controversia anterior, a la vez que muestra las excusas utilizadas para justificar la presencia de jóvenes disidentes:

Yo sé que hay profesores y profesoras mayores del colegio que no están de acuerdo con la actitud de la congregación hacia las estudiantes que manifiestan “ciertas inclinaciones”. ¿Pero quiénes somos nosotras, como dijo el papa Francisco, para juzgar a los homosexuales? Nosotras aceptamos a todas las estudiantes, trabajamos con sus familias. Intentamos ayudarlas, reorientarlas porque puede ser simplemente una etapa de “confusión” de la adolescencia. Y si no es así, solo les pedimos que sean “reservadas”, especialmente por sus compañeras más pequeñas o los apoderados de las otras niñas que pueden no entender y reclamar. Pero te insisto, en este colegio no se discrimina a nadie por su condición sexual (PR, 5).

El fragmento anterior refleja bastante bien no solo las distintas posturas al interior de esas comunidades escolares, sino lo perverso que puede resultar

esa aceptación (Sawaia, 2002), pues, como se constató en el curso de la investigación, en ninguno de los establecimientos seleccionados para el estudio se verificaron expulsiones o procesos sumarios que derivaran en sanciones a los estudiantes disidentes por el solo hecho de su orientación sexual o identidad de género. No obstante, sí era claro que en este tipo de establecimientos se les aceptaba siempre y cuando no hicieran visible sus “inclinaciones” (como solían caracterizar los entrevistados las preferencias de sexuales de sus estudiantes).

Los argumentos recurrentes que intentan justificar esta postura son siempre “el mal ejemplo” para los estudiantes de los cursos menores, lo incómodo o molesto que puede resultar ver a dos hombres o mujeres tomados de la mano o besándose o acariciándose. Lo más curioso de este reclamo, en el caso de los establecimientos mixtos, es que incomodan las expresiones amorosas de los estudiantes disidentes, pero no así la de los heterosexuales. Otro de los reclamos apunta a los apoderados de los otros estudiantes que, como señaló una entrevistada, catalogan a los establecimientos más tolerantes como “escuelas de maricones o marimachos” (SL, 42).

De acuerdo con los testimonios recolectados (opinión prácticamente unánime), uno de los aspectos que más acrecienta el conflicto es la falta de preparación del profesorado para relacionarse y trabajar con la diversidad, especialmente cuando esta remite a estudiantes disidentes del orden heteronormativo (Penna y Sánchez, 2015), dado que estos no solo ponen en tela de juicio sus competencias y habilidades profesionales para relacionarse con estudiantes que escapan a la norma o a lo que se supone es la media del estudiantado, sino que cuestionan sus valores y creencias:

La universidad no nos prepara para trabajar con ningún tipo de estudiantes que escape a la norma. Nosotros fuimos preparados para trabajar con niños “normales”, “comunes” [...]. Hoy nuestras escuelas están llenas de estudiantes con necesidades educativas especiales y aun cuando hay muchos recursos y profesionales de apoyo sentimos que no son suficientes. Imagínate qué pasa con estudiantes gays o lesbianas que rompen con todos los esquemas y que, además, muchas veces exigen sus derechos. La verdad, la universidad no nos preparó para eso (SR, 33).

Como se puede apreciar en el relato anterior, la diversidad es percibida como un “problema”, más cuando alude a estudiantes que no se ajustan

a los mandatos heteronormativos. Es más, a diferencia de cualquier otro grupo excluido o marginado que goza al menos de la aprobación o reconocimiento teórico (aun cuando la *praxis* contradiga esa supuesta aceptación), los disidentes ni siquiera gozan de un reconocimiento unánime. No son pocos los profesores, en ambos grupos de establecimientos que, en su fuero interno, *off the record* en las entrevistas, manifiestan su malestar frente a estos estudiantes. Para muchos, su “opción sexual” o “preferencia sexual” no es más que un desvío, una “moda” o una enfermedad. Para los más religiosos, inclusive, es un “pecado abominable”, expresión de una sociedad desviada y corrupta, alejada de la voluntad de Dios.

Este segundo aspecto, que puede calificarse como “homofobia internalizada” (Borrillo, 2001) de parte de los distintos agentes educativos, no encuentra un símil tratándose de otro tipo de diferencias al interior de las comunidades educativas; pues, por ejemplo, en el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales o de los migrantes lo que incomoda es la falta de preparación o de subsidios de parte del Estado para el trabajo con ellos o el que no se adapten a la idiosincrasia local, pero en ningún caso hay un malestar hacia ellos en cuanto personas. Es decir, lo que molesta son las condiciones en las que deben trabajar.

En el caso de los disidentes, más que las condiciones materiales o de contexto, lo que perturba son las personas: sus gestos, sus actitudes, sus afecciones, la forma de relacionarse con sus compañeros. En definitiva, sus inclinaciones erótico-afectivas que no se ajustan a los márgenes de un orden hetero-patriarcal excluyente:

[...] a mí me incomoda la sola presencia de esos estudiantes. No sé, para mí algo falló. La culpa la tienen los padres que no fueron suficientemente firmes con sus hijos [...]. Yo me muerdo la lengua, y como ahora no podemos decir nada, es mejor callarse [...] (ML, 15).

Yo siento que son una aberración. Son el resultado de una sociedad permisiva que se alejó de Dios, que no distingue lo que está bien de lo que está mal (SR, 22).

Yo los tengo “cortitos”. Yo soy “cara de palo”, les digo que dejen fuera del liceo sus “mariconadas”. Yo no soy como algunas profesoras que les ‘alcahuetean’ todo. Conmigo o se portan como hombres o se van [...] (ML, 13).

No sé, las encuentro tan poco “femeninas”, tan “amachadas” [...]. Y lo peor es que son agresivas [...]. A los gays los paso más, porque son más dóciles, más “livianitos”. Las lesbianas son “terribles” [...] (ML, 17).

De alguna forma, todos estos discursos van configurando comunidades educativas donde la convivencia con la diversidad, más allá de lo deseable, se constituye en un problema, el cual se acrecienta en la medida en que confronta a esos profesores y distintos agentes educativos con sus creencias, miedos y prejuicios, difícilmente susceptibles de ser modificados debido a la falta de voluntad de cambiarlos o al menos de someterlos a cuestionamiento:

Las políticas de inclusión en estos colegios son “maquillaje”. Son cambios para cumplir con la autoridad o para no recibir amonestaciones del Ministerio. Hoy se ve feo ante la opinión pública seguir excluyendo a ciertos estudiantes, pero el que no se los expulse no implica que haya una preocupación verdadera por ellos. Son un número más, un número que importa a la hora de las matrículas, pero nada más [...]. Para muchos de los directivos y de los mismos colegas siguen siendo los “flaites”,⁹ los “negritos”, los “raritos” [...]. En una palabra, los “estudiantes problema”.

Si a lo anterior sumamos que, en general, en los establecimientos analizados existen escasos o nulos espacios de auténtico discernimiento o reflexión sobre el tema, las posibilidades de quiebre del paradigma heterosexista en el ámbito escolar son prácticamente nulas. Y aun en aquellos establecimientos en que el tema es abordado, no se puede obviar que es tratado como un “problema” o que las discusiones se dan para procurar mecanismos o estrategias de “silenciamiento” o “invisibilización” de los disidentes y no de su reconocimiento o aceptación (Fraser y Honneth, 2003); con ello, no solo se pone en entredicho la sinceridad de los esfuerzos de integración, sino que la propia inclusión pareciera tener poco futuro, pues esta requiere, además de cambios legislativos y condiciones materiales, de una transformación profunda de mentalidades.

Invisibilización y silenciamiento

La segunda axial centra su atención en la homofobia cultural e institucional que circunda el espacio escolar, donde los disidentes –pese al clima social

de aparente apertura y tolerancia, sumado a las exhortaciones ministeriales y de organismos internacionales en favor de la inclusión escolar— son forzados a invisibilizarse, ya sea por su orientación sexual o identidad de género que trasgrede o vulnera los mandatos del orden heterosexista o porque sus expresiones erótico-afectivas resultan ofensivas para ese mismo orden.

En ese contexto los disidentes son “tolerados” en los distintos establecimientos de las regiones estudiadas, llegando inclusive a desarrollar incipientes estrategias autogestionadas para su integración (análogas a las que existen en relación con otros grupos minoritarios), pero con la condición de que, “en lo posible”, esa orientación sexual o identidad de género disidente no aparezca o se invisibilice; pues en cuanto estas son involuntarias o no se tiene control sobre ellas en la mayoría de los casos, las expresiones erótico-afectivas, además de más “ofensivas” para esas comunidades escolares, también pueden ser controladas a voluntad o, mejor aún, eliminadas de raíz de acuerdo con ese razonamiento.

Así, no son pocos los que siguen apostando, ante el fracaso de las terapias reparativas o de “conversión” (de homosexuales en heterosexuales), por sujetos “castrados” sexual y emocionalmente que, si bien se reconocen disidentes en su fuero interno, luchan permanentemente con sus deseos e inclinaciones, negándose en todo momento a realizarse erótica y sexualmente, pues tal realización supondría necesariamente confrontarse con un orden en apariencia inquebrantable. Y aun cuando en la fase adulta son cada día más quienes optan por visibilizarse y realizarse en todos los planos, las escuelas siguen pretendiendo “disciplinar” las sexualidades de sus estudiantes (Morgade, 2011; Lopes Louro, 2015), modelando no solo sus mapas cognitivos, sino también las trayectorias de sus vidas eróticas y afectivas.

En los casos fallidos o difícilmente encausables, la alternativa siempre presente es la autocastración, la invisibilización o el silenciamiento. Y es este modelo el que subyace en el imaginario de varios de los entrevistados. Un ejemplo de lo anterior es lo expresado por un psicólogo de un colegio católico, que señaló lo siguiente:

Bueno, desde un principio yo sabía que había algunos profesores, no sé si homofóbicos pero que sí tenían mucha distancia con el tema de la homosexualidad; ya que “esto” antes no se daba tan notoriamente como ahora. Ellos entienden que tienen que tener respeto, que aquí no pueden ser imprudentes con las

niñas [...]. Con las niñas también hemos conversado el tema, a aquellas que “están pasando por este periodo”, les decimos que las vamos a acompañar [...], pero que las muestras de cariño (no sé si se pueden entender así) dentro del colegio no están permitidas. Eso es lo único que les pedimos que no lo hagan, no por un tema de discriminación, sino que como hay niñas muy chiquititas se asustan y les cuentan a sus padres [...]. Para nosotros ellas pueden estar en la “situación” que quieran, pero las “muestras de cariño”, ojalá que no sean muy explícitas para no crear problemas [...] (SR, 50).

Claramente una actitud más vigilante frente a las disidencias se percibe en los colegios confesionales, donde el “panoptismo” o “vigilancia activa” (Foucault, 2009) se ejerce sin disimulo, pese a los discursos que hablan de acogida, acompañamiento y no discriminación. El siguiente relato de una profesora jefa ilustra fehacientemente lo anterior:

[...] algunas manifestaciones son evidentes, por ejemplo, el hacerse cariño en el pelo. Allí, nosotras empezamos a “parar las antenas”, pero tampoco se hace una búsqueda obsesiva. No es que toda expresión de cariño la interpretemos como manifestación de homosexualidad, pero si se repite, una empieza inmediatamente a observar, y va poniendo ojo en lo que va pasando con esa pareja [...] (SR, 43).

En los establecimientos municipalizados, como vimos en la descripción de la primera axial, la tendencia generalizada es a la invisibilización; es decir, no solo se ignoran las expresiones de afecto de estos estudiantes, sino también las situaciones de acoso, hostigamiento o abiertamente el *bullying* homofóbico de que son víctimas mucho de ellos. Actitud que puede ser calificada tanto de abulia como de falta de compromiso profesional, no solo con estos estudiantes sino con la comunidad escolar en general.

En ambos casos, lo que se suele dar es una integración condicionada al silencio, a las sombras, a la autocastración, en definitiva, al “closet”. En los primeros (especialmente en los establecimientos confesionales) lo que predomina es la invisibilización y el silencio, en los segundos, en cambio, lo que se espera es que no alteren el “orden”, aun cuando muchas veces son ellos las víctimas del hostigamiento o del acoso de sus pares o profesores tan solo por una orientación sexual o identidad de género disidente (Penna y Mateos, 2014; Penna y Sánchez, 2015). No

menos preocupante para estos establecimientos es que estos estudiantes sean motivo de una merma de la matrícula; vale decir, las consideraciones burocrático-administrativas terminan siendo más relevantes que el resguardo de su integridad y derechos.

Con todo, no se puede obviar que la vigilancia y el hostigamiento velado a que se ven expuestos muchos disidentes en sus espacios escolares, de alguna forma, se torna más llevadero por la complicidad y solidaridad de sus compañeros que, como manifestaron varios de los entrevistados, los “apañan”¹⁰ a través de los cercos de observación de los propios vigilantes. Normalmente, son compañeras las que previenen a las parejas gay o lesbianas en situaciones amorosas ante la proximidad de un profesor u otro agente educativo. Igualmente, son esas mismas compañeras las que los contienen emocionalmente, auténticos “paños de lágrimas”, que además no dudan en “mentir” para refrendar alguna historia o excusa de algún compañero disidente sometido a los interrogatorios por parte de padres y/o distintos agentes educativos.

Esta actitud de complicidad es más común entre las estudiantes que entre los varones. Prácticamente todos los entrevistados coincidieron en que las mujeres eran más apañadoras y sensibles hacia las distintas expresiones de la diversidad sexual. Para ellos, en cambio, especialmente de los establecimientos donde predominan los hombres –como son, por ejemplo, los colegios técnico-profesionales o aquellos exclusivos para varones– las situaciones de *bullying* homofóbico hacen parte de la cotidianidad escolar, en virtud de los mandatos de la masculinidad heterosexista que transforma a cada estudiante en guardián de sus propios deseos, gestos y actitudes, así como la de sus compañeros (Núñez, 2011; Pichardo, 2012; Braga, 2014; Bento y Felix-Silva, 2015). En este tipo de establecimiento es común que el *bullying* vaya acompañado de altas tasas de deserción escolar, depresión infanto-juvenil, baja autoestima de los disidentes y en ocasiones intentos de suicidio (Russell y Horn, 2017).

En el polo opuesto figuran los establecimientos exclusivamente de mujeres, donde las situaciones de *bullying* homofóbico son prácticamente inexistentes, pues, como ya se mencionó, las compañeras son las mejores aliadas y cómplices de las estudiantes disidentes. En este grupo no se pueden desconocer tampoco algunas profesoras que cumplen, muchas veces, la función de mediadoras entre las estudiantes y la dirección del establecimiento, así como con los padres y apoderados.

A este respecto, cabe recordar que uno de los problemas más recurrentes que enfrentan estos estudiantes es la resistencia de sus progenitores, que normalmente toman muy mal la noticia de un hijo o hija disidente. De acuerdo con los testimonios de los entrevistados las actitudes más frecuentes son negación, incredulidad, culpabilización o violencia:

[...] cuando tú le comunicas a los padres que su hijo es homosexual, generalmente la actitud es de negación. “Te dicen no puede ser”. “Yo creo que hay un error”. “Usted está interpretando mal algún gesto de mi hijo que es muy regalón, inmaduro [...]”. “Puede ser que como mi hijo se crio rodeado de mujeres le haga falta una figura masculina más fuerte [...], pero no puede ser homosexual, yo creo que hay un error” [...] (SL, 37).

Pese a lo anterior, es importante establecer, de acuerdo con esos mismos testimonios, una diferencia en la actitud de las familias de los disidentes varones respecto de las disidentes mujeres. En cuanto los primeros, particularmente, las madres, que son quienes mayoritariamente tienen contacto con el establecimiento y a quienes se les comunica inicialmente la situación de sus hijos, tienden a negar que pudieran ser homosexuales; las madres de las mujeres, en cambio, no niegan o ponen en duda las versiones de los profesores que les señalan que sus hijas son lesbianas. En estos últimos casos la actitud es más bien de apoyo, principalmente, en los establecimientos municipales, y de resignación en los confesionales. Lo cierto, y así lo manifiestan esas madres, su temor no es tanto por la orientación sexual sino por la reacción de sus maridos que ven casi como una afrenta a su honor el tener un hijo o hija disidente:

Cuando tú le cuentas a una mamá que su hija es lesbiana, normalmente lloran, se comienzan a autoculpabilizar preguntándose qué hicieron mal. No obstante, su gran temor no es tanto que su hija sea lesbiana, sino la reacción de sus maridos. Normalmente te dicen: “no sé cómo le voy a decir a mi marido”, “es capaz de matarla”. “Él es muy machista y no va a aceptar que nuestra hija sea lesbiana [...]” (SR, 24).

Cuando le conté a la mamá, no sabía qué hacer. Al principio lo negó, luego me dijo que era mejor que el papá no lo supiera porque no lo entendería. Yo le dije que era mejor que lo supiera, que no había nada malo en tener un hijo

homosexual. La mamá me respondió: “usted no conoce a mi marido, además de golpearlo es capaz de echarlo de la casa” (ML, 4).

En este sentido los padres, cuando se enteran, tienden a reaccionar violentamente. No es inusual que recurran, inclusive, a la violencia física como una forma de corregir lo que consideran un desvío:

Cuando el padre se enteró, luego supimos que golpeó al chico y le prohibió salir de la casa. Lo retiró del colegio sin mayores explicaciones (ML, 12).

En el momento que le informé al papá la situación de su hija, golpeó la mesa. Se puso súper violento diciendo que el colegio tenía la culpa porque permitía esas cosas. La mamá lo intentaba contener. Estaba furioso. Le intenté explicar que no había nada de malo en tener una hija lesbiana, pero no escuchaba. Me dijo que llevaría a su hija a un psicólogo o un psiquiatra para que la viera. Le dije que la podía llevar, pero que no era función nuestra intentar revertir una condición sexual. Luego, por la madre, supimos que llevó a la niña con un psiquiatra, pero nunca supimos qué le dijo, ni tampoco recibimos ningún informe. Después, la niña egresó del colegio y le perdimos el rastro. Lo único que supimos por las compañeras, que había habido un quiebre familiar, que el padre no le hablaba, que nunca la aceptó (PR, 36).

Uno de los recursos recurrentes que evidencia la resistencia a aceptar un hijo disidente, especialmente en los establecimientos de sectores socioeconómicos más acomodados y con mayor instrucción de las familias, es vislumbrar la posibilidad de una “terapia de conversión”. Y aun cuando esta posibilidad no siempre se concreta, en el imaginario de estos padres persiste la idea de que es posible convertir homosexuales en heterosexuales. Idea que es compartida por algunos segmentos de profesores, especialmente mayores con algún tipo de adhesión o sensibilidad religiosa.

En suma, se puede afirmar que la integración de estudiantes disidentes en los establecimientos estudiados se ve fuertemente condicionada por una serie de mecanismos disuasivos o disciplinarios que no tienen otra finalidad más que reprimir cualquier expresión o manifestación de homoerotismo en el espacio escolar, ya sea a través del silenciamiento de las voces disidentes o de la negación o invisibilización de estos mismos sujetos.

Discusión

Lo primero que hemos de señalar en relación con el tema, basados en lo que se desprende de las entrevistas, es que los esfuerzos hasta ahora realizados en los establecimientos seleccionados en cuanto a los procesos de integración se inscriben, más bien, en la primera fase de la inclusión; esto es, de integración, donde han sido estos estudiantes los que han debido adaptarse a las normativas y exigencias institucionales en vista de su aceptación. No obstante, esa aceptación en ningún caso ha implicado reconocimiento (Fraser y Honneth, 2003), ni menos aún visibilización de sus orientaciones e identidades o aprobación de sus afecciones erótico-afectivas; por el contrario, las actitudes reiterativas han sido: negación, indiferencia, despreocupación, desprecio y abyección.

Esas actitudes pueden sintetizarse en dos conceptos: “invisibilización” y “silenciamiento”. Estos afloran permanentemente en la cotidianeidad escolar a modo de reprobación y sanción moral, y resignación o aceptación pasiva ante los mandatos legales que obligan a estos establecimientos (como a todos los del país) a acoger a estos estudiantes. Es así, en virtud de una serie de acuerdos internacionales asumidos por los gobiernos de turno, que se han comprometido a resguardar, vigilar y promover los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes (ONU, 1989), así como a garantizar un acceso universal a la educación (Unesco, 1990). Con todo, el cumplimiento de esas normativas, como ya se señaló, en ningún caso ha supuesto aceptación o compromiso activo con su puesta en práctica, particularmente, cuando se trata de jóvenes disidentes cuya sola orientación e identidad incomodan o cuestionan los mandatos de un orden inflexible que deja pocos espacios a la libre expresión o a la creatividad.

De allí que no resulte extraño que la preocupación por estos estudiantes en los establecimientos analizados pueda ser definida como de tipo tanto burocrática-administrativa –por cuanto focaliza sus energías en el manejo disciplinario ante eventuales problemas que puedan surgir por la presencia de estudiantes disidentes– como moralizante, que busca desincentivar cualquier quiebre del orden heterosexista y del aparataje moral-religioso. En ocasiones, esta sirve de base, a través de una serie de artimañas que van desde una pseudo acogida y aceptación, plasmada en una discursividad melosa e intimista, hasta la marginación y condena más brutal, pasando, por cierto, por la autoculpabilización que para estos efectos resulta más

efectiva al desplazar la homofobia del plano social o contextual a una internalizada que transforma a los propios sujetos en fiscalizadores de sus propios actos, actitudes, pensamientos y deseos (Warner, 1993; Borrillo, 2001; Núñez, 2011). Es decir, un tipo de homofobia que transforma al propio disidente en verdugo de sí mismo, donde la salida del closet se transforma en un riesgo, en una afrenta que amenaza con socavar las bases que fundamentan el orden heterosexista al liberar a los sujetos disidentes que ya no temen ser reconocidos como tales y para quienes calificativos despreciativos como “maricón” o “machona” ya no paralizan, contienen o enmudecen, sino que enorgullecen y vuelcan a la acción (Eribon, 2001; Pichardo, 2012; DePalma y Cebreiro, 2018).

Así, las actitudes de ciertos establecimientos educativos que apuestan por el silencio, la invisibilización, el anonimato, la vergüenza o la indiferencia no sorprenden, pues así preservan, mantienen y perpetúan un orden por definición excluyente, al mismo tiempo que mantienen el control y el disciplinamiento de todos aquellos que voluntaria e involuntariamente quebrantan ese orden a través de la violencia, la estigmatización y la culpabilización. En este sentido, los “desacreditables” de los que habla Goffman (2006) con sus estigmas, en apariencia imperceptibles a la mirada desprevenida o al escrutinio público, resultan funcionales a un sistema educativo que quiere ser reconocido como “inclusivo” en tiempos del imperio de lo “políticamente correcto”.

No obstante, como sostiene Fernández Dinis (2011), la omisión, el silencio o la invisibilización que se esconden detrás de una cuidada “pedagogía del closet” (Sedgwick, 1998; Junqueira, 2013), no es apenas una violencia genérica o contextual que se diluye en el entramado social. Se trata de una violencia específica: la homofóbica, con propósitos y objetivos claros y con agentes igualmente definidos que, para efectos de este análisis, puede ser caracterizada como una violencia “homofobia afectiva” en tanto no se sitúa en el ámbito de la cognición sino de los sentimientos, pues, como sostiene Pichardo (2012), se aprende culturalmente a sentir rechazo hacia las disidencias, como lo reconocieron algunos entrevistados o se desprende de ciertos episodios relatados por ellos mismos.

El otro tipo de homofobia que puede ser reconocido en los procesos de integración de disidentes es la “homofobia liberal” (Borrillo, 2001), según la cual se puede ser gay, lesbiana o trans, pero a condición de que no se

visibilice. Esta condición no solo aflora permanentemente en los relatos, sino que se ha convertido en una política sistemática institucional no escrita de varios establecimientos que perciben a estos estudiantes como un “problema” que perturba y que, por tanto, debe ser administrado y reorientado; anularlo en el mejor de los casos o, al menos, neutralizado o minimizado a fin de no poner en entredicho la imagen de escuelas inclusivas que se quiere proyectar públicamente y, al mismo tiempo, mantener inalterado el orden heterosexista en el sistema escolar.

En estos dispositivos, no se puede obviar el papel de los agentes educativos que, repetidamente, apelan a la “falta de preparación” para lidiar con la diversidad en el contexto escolar. Y aun cuando tal apreciación puede ser acertada, esconde otra dimensión no menos preocupante como es el rechazo silencioso hacia estos estudiantes (Penna y Mateos, 2014; Penna y Sánchez, 2015). Silencio que, como ya señalamos, se expresa en “homofobia afectiva” (Pichardo, 2012) y/u “homofobia liberal” (Borrillo, 2001), presente no solo en discursos o acciones, sino en actitudes como la indiferencia, la despreocupación o el desprecio. Esto es, en un cúmulo de creencias, prejuicios y valoraciones que, pese a la formación universitaria —más allá de sus eventuales falencias—, no fueron tocados o sometidos a cuestionamiento y frente a los cuales todas las acciones afirmativas o los planes de inclusión se enfrentan con una barrera invisible. Tal obstáculo no se derriba con un marco legal robusto que desincentive y sancione cualquier acción o intención discriminatoria, sino también con voluntades que se plasman en transformación de mentalidades y culturas, a la vez de prácticas pedagógicas, desplegadas no en virtud de la figuración social o del cumplimiento de ciertos mandatos legales o administrativos, sino verdaderamente de procesos educativos que aspiran a modelar comunidades escolares efectivamente inclusivas más allá de las diferencias de que se trate.

Conclusiones

A modo de conclusión se puede señalar que, aun cuando ha habido una progresiva aceptación e integración de los estudiantes disidentes —especialmente por las exhortaciones del Mineduc y otros organismos internacionales para erradicar toda forma de discriminación, segregación o exclusión de las escuelas del país—, dicho proceso no ha estado libre de controversias y tensiones. Por lo pronto, como lo manifiestan los entrevistados, la supuesta

aceptación se encuadra dentro de lo que se ha dado en llamar “tolerancia negativa” (Ríos, 2001) o “inclusión perversa” (Sawaia, 2002). Esto es, se acepta a los disidentes no por una convicción de que sean sujetos de derechos, sino por las restricciones y sanciones que emanan de las distintas disposiciones legales como, por ejemplo, la Ley de Violencia Escolar 20.536/2011, que sanciona cualquier medida disciplinaria arbitraria en el ámbito escolar, o la Ley Antidiscriminación 20.609/2012, que condena cualquier trato discriminatorio basado en la raza, la nacionalidad, la situación socioeconómica, la ideología, la religión, la apariencia física, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, entre otras.

Desde el punto de vista de la inclusión educativa, si bien la presencia de estos estudiantes podría afirmarse que se encuentra en una etapa de integración, es decir, aquella donde son los estudiantes quienes deben adaptarse a la escuela, en la práctica son sistemáticamente ignorados, invisibilizados o silenciados en virtud de los mandatos del heterosexismo.

Por otro lado, en los establecimientos estudiados, de acuerdo con lo manifestado por los entrevistados, no ha habido un proceso de reflexión o discernimiento en vista de una inclusión verdadera. Esta situación se ve agravada por la falta de preparación del profesorado para abordar temáticas relativas a educación sexual, afectividad o género; por la homofobia cultural expresada en creencias y prejuicios internalizados por parte de los distintos agentes educativos, así como por las dificultades evidenciadas por las comunidades escolares para convivir con la diferencia y en particular con los disidentes sexuales.

En ese ambiente no resulta extraño, entonces, que en algunos establecimientos tienda a predominar la indiferencia o simulen que no existen los disidentes, normalizándose con ello su invisibilización. En otros, en cambio, el silenciamiento recae sobre aquellos estudiantes que se resisten a mantener en las sombras su orientación sexual o identidad de género. En estos casos se suele esgrimir que se les acepta, pero a condición de que no hagan pública su orientación o identidad, ni menos aún manifiesten en público sus expresiones erótico-afectivas.

En ambos casos, la invisibilización, la exclusión y la discriminación se transforman en prácticas escolares cotidianas que dejan pocos espacios a la aceptación y valoración de la diferencia, pero lo que es más grave, reproducen y perpetúan el paradigma patriarcal heterosexista (Uribe, 2016). Esto no es otra cosa que una regulación del sexo, del género, del deseo y

de las prácticas sexuales en categorías binarias, complementarias y jerarquizadas, definiendo al mismo tiempo la estética, los comportamientos y los papeles sociales aceptables para cada género en lógica dicotómica, a la vez que marginalizando a los que se desvían de cualquiera de esos padrones (Lopes Louro, 2015).

En ese contexto, el silencio transformado en dispositivo de control y disciplinamiento delimita las fronteras de la “normalidad”, estableciendo aquello de lo cual se puede o no hablar, de lo que se puede o no mostrar, naturalizando con ello la heteronormatividad construida a partir de las relaciones de poder y autoridad, de los discursos, de los dispositivos de control (Morgade, 2011; Zelada, 2018) y de un silenciamiento maniqueo que divide a los sujetos en normales y anormales, morales e inmorales, sanos o patológicos; en definitiva, sujetos desviantes de la heteronormatividad. Vale decir que se trata de una “pedagogía del closet” (Sedgwick, 1998; Junqueira, 2013), según la cual se articula una serie de dispositivos escolares tendientes a invisibilizar y silenciar a los disidentes.

Pese a ello, la escuela, como sostienen DePalma y Cebreiro (2018), no es apenas un espacio funcional para mantener el orden heteronormativo, también puede ser un espacio de resistencia que, como lo muestra la presente investigación, se debate en una tensión permanente entre el silencio y la invisibilización, por un lado, y la resistencia soterrada y persistente de jóvenes disidentes, por otra. Ellos no se conforman con el closet y aspiran a la aceptación y el reconocimiento en un acto político que, más temprano que tarde, derivará en el quiebre de un orden injusto y deshumanizador, para tornarse en posible demanda de una auténtica “pedagogía transgresora” (Britzman, 2002), que tensiona y haga evidentes las contradicciones de una escuela que se afana en mantener un binarismo sexual obtuso e identidades estables que no hacen sino limitar las posibilidades y potencialidades de la propia condición humana.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Para efectos de este estudio asumimos la definición que proporciona el Mineduc (2017) de heteronormatividad o ideario he-

teronormativo, de acuerdo con la que se ha de entender por tal el sesgo cultural a favor de las relaciones heterosexuales, las cuales son consideradas “normales, naturales e ideales” y son preferidas por sobre relaciones del mismo sexo o del mismo género. Se compone de reglas jurídicas, sociales y culturales que obligan a

las personas a actuar conforme a patrones heterosexuales dominantes e imperantes. A su vez, el heterosexismo (término acuñado en 1911 por André Gide) es entendido como el sistema de ideas que niega, invisibiliza, denigra y estigmatiza cualquier forma de conducta, identidad, relación o comunidad diferente de las heterosexuales. Por otra parte, no hemos de olvidar que el heterosexismo, que no es lo mismo que la heterosexualidad, parte del supuesto de que todos son o deberían ser heterosexuales: “heterosexualidad obligatoria” (Rich, 1980), y que la heterosexualidad es más deseable que cualquier otra forma de vivir y expresar la sexualidad. Idea que deviene con base en las prácticas sociales discriminatorias hacia todas aquellas personas que no se ajustan a los mandatos de la heterosexualidad; llegando en ocasiones estas mismas personas a internalizar dicha homofobia, con la consecuente negación de sus propias identidades (Warner, 1993).

³ El Ministerio de Educación tiene una serie de normativas, circulares, instructivos, etcétera, que orientan acerca del buen trato que deben dar los establecimientos educativos a los estudiantes disidentes y a no discriminarlos en el espacio escolar. Entre los más conocidos tenemos: *Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno* (Mineduc, 2023), *Estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTIQ+* (Mineduc, 2018a) y las guías para la no discriminación en el espacio escolar (Mineduc, 2013, 2018b).

⁴ En el presente artículo se opta por el término “disidentes sexuales y de género” dado que otras formas de denominación como, por ejemplo: “diversidad sexual” engloba a todas las orientaciones sexuales, incluida la hegemónica, desconociendo o invisibilizando la exclusión de que han sido víctimas tradicionalmente todas aquellas personas que no se ajustan a los mandatos del orden heteronormativo. Cosa similar ocurre con los acrónimos “LGBTI”, “LGBTIQ+” u otros similares que corren el riesgo de dispersarse en una serie de nomenclaturas particulares.

⁵ Se habla de heteronormatividad, heterosexismo o heterosexualidad obligatoria en referencia al paradigma que presenta a la

heterosexualidad como natural y necesaria para el funcionamiento de la sociedad, y como el único modelo válido de relacionamiento sexual, afectivo y de parentesco. Dicha idea se sostiene y reproduce a partir de instituciones que legitiman y privilegian la heterosexualidad y de variados mecanismos sociales que incluyen la invisibilización, exclusión y persecución de todas las manifestaciones que no se adecuen a él (Lopes Louro, 2015). De forma análoga, el orden heterosexista puede ser entendido como aquella imposición de pautas de conducta y roles sociales extremadamente rígidos, especialmente en sociedades más conservadoras. Cualquier trasgresión es severamente sancionada a través de la exposición y ridiculización pública. Este mecanismo disuasivo, que se instala como un dispositivo de autorregulación en los propios sujetos, sobre todo varones, hace que ellos mismos se transformen en guardianes de ese orden, al punto de estar permanentemente no solo evidenciando su masculinidad —expresada en castración de sentimientos o afectos, competitividad y actitudes agresivas— sino también monitoreando permanentemente sus propias conductas por temor a que ellas sean confundidas o mal interpretadas (Cornejo Espejo, 2017).

⁶ El término “closet” refiere a la censura, silenciamiento e invisibilización autoimpuesta que viven a diario muchos disidentes que se ven obligados —por presiones sociales, familiares, laborales, religiosas entre otras motivaciones— a ocultar sus afecciones erótico-afectivas o sus identidades sexo-genéricas por temor a la exclusión, la marginación social y aun la violencia en sus diversas expresiones.

⁷ “Canuto”, en Chile: relativo a la religión protestante, según el *Diccionario de americanismos*.

⁸ “Pechoño”, en Chile: persona que practica de manera estricta su religión, especialmente la católica, o que actúa con falsa beatería, según el *Diccionario de americanismos*.

⁹ “Flaite”, en Chile: persona de clase social baja que suele mostrar un comportamiento agresivo y viste de forma un tanto extravagante, según el *Diccionario de americanismos*.

¹⁰ “Apañar”, en Chile: acompañar, apoyar una persona, según el *Diccionario de americanismos*.

Referencias

- Bento, Berenice y Felix-Silva, Antônio (2015). *Desfazendo gênero: Educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura*, Natal: Editora da UFRN.
- Borrillo, Daniel (2001). *Homofobia*, Barcelona: Ediciones Ballaterra.
- Braga, Denise (2014). *Corpos estranhos se tornam matéria: identidades LGBT no currículo da escola*, Curitiba: CRV.
- Britzman, Deborah (2002). “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”, en R. Mérida, *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*, Barcelona: Icaria, pp. 197-228.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*, Washington, DC: Organización de los Estados Americanos. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- Cornejo Espejo, Juan (2017). “Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización”, *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 3, pp. 879-898. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707166973>
- Cornejo Espejo, Juan (2019). “Normalización, silenciamiento e invisibilización: estrategias recurrentes en escuelas chilenas hacia estudiantes LGBTI”, en B. Torres (comp.), *Educación, escuela y profesorado*, Concepción: Universidad de Concepción, pp. 427-453.
- Cornejo Espejo, Juan (2021). “Obstáculos para la inclusión de estudiantes disidentes sexuales y de género en escuelas confesionales chilenas”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, núm. 143, pp. 1- 28. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6252>
- Cuba, Lucero y Juárez, Elisa (2018). *Crecer siendo diferente*, Lima: Promsex.
- DePalma, Renée y Cebreiro, Inés (2018). “La disidencia sexual y la educación como activismo”, *Historia de la Educación*, vol. 37, pp. 199-222. <https://doi.org/10.14201/hedu201837199222>
- Eribon, Didier (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*, Barcelona: Anagrama.
- Fernández Dinis, Nilson (2011). “Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência” *Educar em Revista*, vol. 39, pp. 39-50.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2011). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical Exchange*, Londres/Nueva York: Verso.
- Goffman, Erving (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, Alexandra (2016). *Violencia de género en población LGBT: La heterosexualidad obligatoria*, s.d.e. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/306291759_Violencia_machista_y_heterosexualidad_obligatoria_en_personas_LGBT
- Junqueira, Rogerio Diniz (2013). “Pedagogía del armario. La normatividad en acción”, *Revista Retratos de la Escuela*, vol. 7, núm. 13, pp. 481- 498.
- Lopes Louro, Guacira (2015). *O corpo educado: Pedagogia da sexualidade*, Bello Horizonte: Autêntica Editora.

- Mineduc (2013). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2099/mono-918.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mineduc (2017). *Orientación temática N° 2 ¿Cuáles son los conceptos que nos permiten conocer, comprender y dialogar respetando y valorando al estudiantado LGBTQIA+?*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/DOCUMENTO-PARTICIPACION-orientacio%CC%81n-tematica-2-1.pdf>
- Mineduc (2018a). *Estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQIA+*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2023/05/Estrategia_Nacional_LGBTIQA_Final.pdf
- Mineduc (2018b). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/439/MONO-367.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Mineduc (2023). *Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Morgade, Graciela (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*, Buenos Aires: La Crujía.
- Núñez, Guillermo (2011). *¿Qué es la diversidad sexual?*, Quito: Ediciones Abya-Yala.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf
- Penna, Melani y Mateos, Cristina (2014). “Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 66, pp. 123-142.
- Penna, Melani y Sánchez, Mercedes (2015). “Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 33, núm. 1, pp. 83-98.
- Pichardo, José Ignacio (2012). “El estigma en las personas LGTB”, en E. Gaviria, C. García y F. Molero (coords.), *Investigación-acción. Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma*, Madrid: Sanz y Torres, pp. 111-125.
- Platero, Raquel y Gómez, Emilio (2008). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*, Madrid: Talasa.
- Prado, Marco y Junqueira, Rogerio (2011). “Homofobia, hierarquização e humilhação social”, en G. Venturini y V. Bokany (orgs.), *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*, San Pablo: Fundação Perseu Abramo, pp. 51-71.
- Ranniery, Thiago (2017). “No balanço da ‘teoria queer’ em educação: silêncios, tensões e desafios”, *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, vol. 25, pp.19-48.
- Rich, Adrienne (1980). “Compulsory heterosexuality and lesbian existence”, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 5, núm. 4, pp. 631-660.
- Ríos, Roger (2001). *A homossexualidade no direito*, Puerto Alegre: Livraria do Advogado.
- Russell, Stephen y Horn, Stacey (eds.) (2017). *Sexual orientation, gender identity and schooling: The nexus of research. Practice and policy*, Nueva York: Oxford Academic.

- Sawaia, Bader (org.) (2002). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Sedgwick, Eve (1998). *Epistemología del armario*, Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jontiem: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Unesco (2018). “Noticia: El Índice de Inclusión LGBTQI: una nueva herramienta de medición para saber si los entornos de aprendizaje son seguros, no violentos e inclusivos para las estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales de Europa”, Unesco, 15 de marzo de 2018. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/articulos/el-indice-de-inclusion-lgbtqi-una-nueva-herramienta-de-medicion-para-saber-si-los-entornos-de>
- Uribe, Pedro (2016). “Adolescente LGBTI: reflexiones sobre la construcción de identidades en contextos educativos y familiares homofóbicos”, en O. Arellano y P. Gaspar (eds.), *Violencia un desafío para el Chile de hoy*, Santiago de Chile: RIL Editores, pp. 63-72.
- Warner, Michael (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Zelada, Carlos (2018). “Cuerpxs indisciplinadx: hacia una mirada cuir (*queer*) (cuy-r) de la regulación jurídica de las sexualidades disidentes”, en R. Farfán, S. Mariani y C. O’Neill (eds.), *Repensando las reglas del juego: caminos para evitar el colapso institucional y social*, Lima: Fondo Editorial-Universidad del Pacífico, pp. 153-190.

Artículo recibido: 16 de octubre de 2023

Dictaminado: 18 de enero de 2024

Segunda versión: 29 de enero de 2024

Aceptado: 1 de febrero de 2024

ESTRATEGIAS HEURÍSTICAS Y DIDÁCTICAS PARA RESOLVER PROBLEMAS EN INGENIERÍA

LUIS PLAZA-GÁLVEZ / JESÚS HINOJOS / DIANA TORRES-CORRALES

Resumen:

Este trabajo desarrolla una guía para la resolución de problemas en ingeniería con un enfoque matemático, basado en el uso de estrategias creativas, heurísticas y de razonamiento. La investigación se divide en dos momentos: la revisión de la literatura y la configuración de una guía para problemas de ingeniería de solución abierta o cerrada. Esta guía combina el método ingenieril con componentes algorítmicos y heurísticos-creativos en tres fases: *a)* comprensión, abordaje y caracterización del problema, *b)* planeación, ataque y decisión de la mejor alternativa y *c)* solución, revisión y evaluación del problema. Se concluye que esta guía permitirá que los futuros ingenieros lleguen a una solución de un problema considerando las implicaciones que tendría en lo financiero, técnico, ambiental, entre otros ámbitos.

Abstract:

This paper aims to design a guide for engineering problem solving with a mathematical approach, based on the use of creative, heuristic and reasoning strategies. The research is divided in two phases: the literature review and the conception of a guide for engineering problems with an open or closed solution. This guide combines the engineering method with algorithmic and heuristic-creative components in three steps: *a)* understanding, approaching and characterising the problem; *b)* planning, tackling and deciding on the best alternative; and *c)* solving, reviewing and evaluating the problem. The authors conclude that this guide will allow future engineers to reach a solution to a problem considering the implications in the financial, technical, environmental and other domains.

Palabras clave: ingeniería; solución de problemas; educación superior; creatividad; heurística.

Keywords: engineering; problem solving; higher education; creativity; heuristics.

Luis Plaza-Gálvez: profesor de la Unidad Central del Valle del Cauca, Facultad de Ingenierías. Tuluá, Valle del Cauca, Colombia. CE: lpiazza@uceva.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-8979-0410>

Jesús Hinojos: profesor del Instituto Tecnológico de Sonora, México, Departamento de Matemáticas. Ciudad Obregón, Sonora, México. CE: jesus.hinojos@itson.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0003-3276-0322>

Diana Torres-Corrales: profesora del Instituto Tecnológico de Sonora, México, Departamento de Matemáticas. Ciudad Obregón, Sonora, México. CE: diana.torres@itson.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-0057-5336>

Introducción

La resolución de problemas como competencia genérica es vista como una destreza cognitiva esencial de alto nivel, indispensable para las y los graduados¹ de cualquier programa de estudios superiores que ingresan al campo laboral (Kashefi, Ismail y Yusof, 2012), donde se desarrolla principalmente la conceptualización y ejecución de soluciones a problemas complejos en aspectos cualitativos y cuantitativos. Dichas soluciones en campos de estudio de alta consecuencia, como la ingeniería, requieren de un análisis rápido y preciso, el diseño de resultados (centrándose en la seguridad pública, la gestión ambiental y la ética), la ejecución y el monitoreo de dichos resultados.

Los problemas en el ejercicio de la ingeniería son de naturaleza y origen distinto a los planteados en los libros de texto, lo que implica que se requieren de métodos y estrategias específicas para cada tipo de problema en particular. Por ello, es necesario desarrollar y reflexionar algunas estrategias que permitan a los futuros ingenieros adoptar destrezas y habilidades en los procesos de resolución de problemas en ingeniería (RPI) frente a la cuarta revolución industrial y las exigencias de un mercado laboral cambiante.

En el último siglo, los estudios sobre la resolución de problemas parten de las contribuciones hechas por Pólya (2011), quien diseñó cuatro etapas para resolver un problema de cualquier naturaleza: *a)* entender el problema, *b)* intuir un plan, *c)* ponerlo en marcha y *d)* examinar y verificar la solución obtenida. Es significativo que los problemas en ingeniería pueden ser de solución abierta (necesitando un pensamiento divergente dadas las distintas soluciones posibles) o cerrada (requiriendo un pensamiento convergente dada una única solución) (De Bono, 1990). Esto es coherente con la realidad de los problemas del ámbito laboral donde no siempre se cuenta con todos los datos requeridos o se pueden presentar con diversos enfoques de solución que dependen de la naturaleza del problema (contexto); a diferencia de los problemas escolares, donde siempre existe una única solución, aunque hay trabajos como el de Bravo, Montero, Juárez y Solari (2021), en el que exponen estrategias didácticas para problemas similares a los encontrados en la vida real.

Es así como el presente artículo tiene por objetivo desarrollar una guía para la RPI con un enfoque matemático y de estrategias de creatividad, heurística y razonamiento con base en un análisis descriptivo de los aportes de la revisión de la literatura y la reflexión de docentes e investigadores

en el área; no se pretende presentarla como una única estrategia para la resolución de problemas, pero sí brindar un entorno que contribuya con una solución coherente con el contexto del problema que se resuelva ya que, dada la variabilidad de los diseños, procesos y procedimientos de ingeniería, es complejo establecer un modelo concluyente o una lista de pasos que se ajuste a todos los problemas.

Metodología

El diseño metodológico implica dos escenarios: en el primero se realiza una revisión de literatura y en el segundo se compila la experiencia del ejercicio docente (del primer autor de este artículo), que parte de dicha revisión. El estudio como tal es de carácter documental, descriptivo y de corte cualitativo.

En coherencia con lo planteado, en el primer escenario se incluyeron publicaciones de artículos científicos, libros considerados clásicos y memorias de conferencias en eventos académicos. La búsqueda se realizó en Google académico con las palabras clave: resolución, problemas, ingeniería, fases, métodos, usando el operador booleano AND. Esta fase se llevó a cabo en agosto de 2022, tomando como delimitación temporal el periodo comprendido entre 1987 y 2022. Se encontraron 48 documentos, los cuales fueron seleccionados por su enfoque, el criterio de evaluación por pares académicos y su especial énfasis en metodologías e instrumentos de la RPI.

La organización de la información se hizo por tipo de fuente (tabla 1), por idioma (tabla 2) y por distribución en tiempo (tabla 3).

TABLA 1

Distribución de fuentes

Tipo de documento	Cantidad	%
Artículo científico	29	60.4
Libro especializado	13	27.1
Conferencia	6	12.5
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2

Idioma de publicación

Idioma	Cantidad	%
Español	33	68.8
Inglés	14	29.2
Catalán	1	2.0
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3

Distribución en el tiempo

Intervalo de publicación	Cantidad	%
1987-1998	6	12.5
1999-2010	10	20.8
2011-2022	32	66.7
Total	48	100.0

Fuente: elaboración propia.

En el segundo escenario se tomó como referencia el ejercicio profesional docente, los diálogos sostenidos con expertos en las diferentes especialidades de la ingeniería y con docentes afines al área. Posteriormente se realizó un análisis descriptivo para llegar a una guía de RPI; estos diálogos hicieron parte de encuentros académicos donde participa de manera asidua, desde 2014, el grupo de investigación latinoamericano Formación de Ingenieros desde la Matemática Educativa (grupo FIME, <https://grupofimelatino.org/>); entre este tipo de reuniones se encuentran, seminarios en línea y

grupos de discusión en la Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa (RELME), así como la Escuela de Invierno en Matemática Educativa (EIME) (Arcos, Cajas, Rodríguez-Gallegos, Plaza *et al.*, 2022).

Resultados

La información obtenida se organizó de tal manera que se reconocen los aportes hechos desde la heurística y el enfoque en la RPI, incluyendo las habilidades en la modalidad ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) y enmarcados en la cuarta revolución industrial como contexto actual de la ingeniería. Finalmente se presenta una guía para la RPI, que se compone de un enfoque estructural que inicia con los aportes heurísticos de Pólya (2011) y los aportados desde una perspectiva matemática (Mason, Burton y Stacey, 2013) y, por último, un componente creativo e innovador (De Bono, 1990). Los tres enfoques contribuyen en el análisis, en los que se aplican varias propuestas teóricas para ingeniería encontradas en la revisión de literatura y que enriquecen el estudio, las cuales implican, entre otros: razonamientos lógico, inductivo, deductivo, argumentativo e interpretativo, y el uso de pensamiento abstracto.

Estrategias heurísticas en ingeniería

En ingeniería, la heurística es vista como un método que se basa en las prácticas y destrezas, las cuales pueden ser usadas para contribuir a la solución de problemas de toda clase: desde obtener el recurso técnico y humano necesario hasta organizar los requerimientos para poner en marcha un sistema. Schoenfeld (1992) afirma que la heurística o estrategias heurísticas son una serie de reglas usadas en pro del éxito en la resolución de problemas, que ayudan a comprender mejor el problema o hacer progresos hacia su solución.

Las heurísticas empleadas cuando se resuelven problemas se dirigen hacia las acciones mentales empleadas por el alumnado al reflexionar sobre la información que se presenta, con el objeto de plantear metas y proponer una solución innovadora y eficiente, que además permita progresar en situaciones complicadas.

Por lo anterior, es importante que se cuente con una metodología científica que incluya los planteamientos cualitativo y cuantitativo, el análisis de variables y el establecimiento de hipótesis, usando significativamente las leyes y los conceptos que se estudian en la ingeniería. Al resolver un

problema, bajo la figura de la heurística, se debe enfatizar en ciertos indicadores, como: determinar los nexos y las relaciones que puedan encontrarse, hacer cambios en los estados inicial o de frontera, establecer casos extremos respecto del contexto e inspeccionar distintas opciones para su solución; además de no descartar la obtención de algún patrón, la deducción o inducción, así como la analogía, como lo exponen Díaz y Díaz (2018).

Algunas investigaciones donde se han resuelto problemas ingenieriles en la industria aplicando enfoques heurísticos en escenarios del tipo comercial y operativo, son la de López-Jiménez y Vergara (2017), donde además de buscar el origen del problema en cuestión, proponen soluciones del tipo estratégico, observando el proceso bajo la óptica de investigación-acción o el estudio de Rossit, Toncovich, Rossit y Nesmachnow (2021a), que usan estrategias heurísticas en la RPI en un entorno de industria 4.0, de tal manera que se mejora el servicio al cliente a través de optimizar los tiempos de respuesta al analizar la ruta crítica, por medio de una formulación matemática con apoyo en algoritmos de tipo genético.

Solución de problemas

Cuando se resuelve un problema de ingeniería se desea encontrar los datos necesarios para responder una pregunta, superar un obstáculo, satisfacer una inquietud o construir un procedimiento, partiendo de una transformación o cambio; generalmente, usando un lenguaje de signos y símbolos en el que la matemática desempeña un papel importante, aplicando teorías, modelos o sus combinaciones que permitan encontrar las respuestas en cuestión, además del desarrollo de las destrezas para razonar de una manera lógica y estructurada.

La naturaleza de los problemas que deben ser resueltos varía entre las diferentes ramas de la ingeniería; por lo cual no basta con enseñar contenidos, rutinas (operaciones o algoritmos) y diagnósticos (la elección del procedimiento “correcto”), sino que es necesario reforzar lo concerniente al desarrollo de estrategias que permitan generar alternativas, así como la interpretación y descripción de los problemas en ingeniería. La RPI implica diseñar, pensar, construir, estructurar y planificar un módulo, un sistema, una herramienta, una estructura o un procedimiento que represente un beneficio para la sociedad o para una organización.

Algunos investigadores como Paz (2012), toman la RPI como instrumento didáctico y de formación en ingeniería; evidencian que el estudiantado de-

sarrolla de manera más robusta los componentes conceptuales al enfrentarse a dichos problemas, a través de la valoración de los procesos cognitivos. En este tipo de enfoque es donde surge el aprendizaje basado en problemas, tal como lo exponen Morales y Landa (2004); Fernández y Duarte (2013) y Rodríguez-Mesa, Kolmos y Guerra (2017), o como exigencia del enfoque por competencias bajo la figura del aprendizaje colaborativo sobre un problema en contexto de ingeniería (Ruiz-Meza, Castellanos-Adarme, Alzate-Ortiz y Flórez-Gutiérrez, 2021). Por otra parte, algunos estudios revelan que el componente curricular de los programas de ingeniería en Iberoamérica debería permitir que los futuros profesionales adquieran las competencias mínimas para enfrentarse a los problemas abiertos que el mundo laboral les impondrá, tal como se expone en Vargas y Salazar (2019).

Además, en la última década han tomado suma importancia los procesos de enseñanza, especialmente cuando se aplican en contextos de ingeniería con habilidades y destrezas en STEM, como lo exponen Sudarsono, Kartono, Mulyono y Mariani (2022).

La ingeniería en la industria 4.0

Los sistemas de producción han sufrido cambios estructurales, debido a la participación tecnológica de los sistemas ciberfísicos (CPS, de su acrónimo en inglés), buscando procesos más eficientes a costos más competitivos, y es un espacio para la inteligencia artificial (Rossit, Toncovich, Rossit y Nesmachnow, 2021b). Atendiendo los objetivos del milenio, la ingeniería busca brindar soluciones a un mundo sostenible; para ello, se utiliza la denominada ingeniería sostenible, que se enfoca en los países en vía de desarrollo, a través de una educación coordinada entre la industria y la universidad como lo recomiendan Achebe, Ozor y Sukdeo (2022).

La cuarta revolución industrial radica fundamentalmente en la digitalización de la cadena de valor en la industria y el intercambio de datos a lo largo del proceso. Este nuevo concepto involucra la compilación masiva de datos, comunicación y almacenamiento de esta información para su análisis futuro. La tecnología y los dispositivos interconectados permiten a los profesionales de la ingeniería monitorear sus procesos y procedimientos en tiempo real. Sin embargo, son muchos los ingenieros que en lugar de aprovechar las ventajas que ofrece esta disponibilidad de información, se sienten abrumados debido a las transformaciones por las que está pasando la industria en la actualidad.

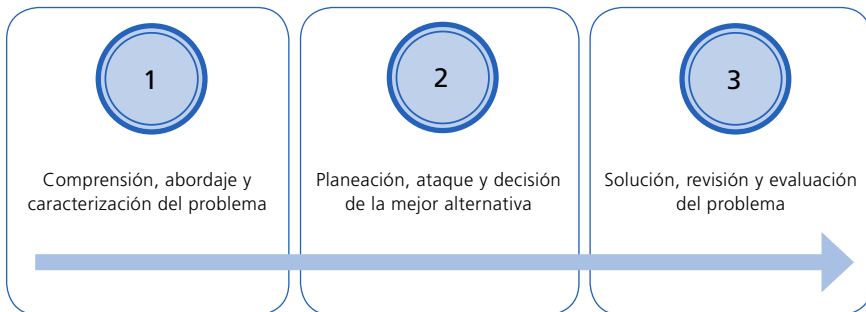
El concepto de industria 4.0 debe ser parte tanto del currículo como del diseño y así acercar al estudiante de ingeniería a la práctica (Garcés y Peña, 2020). Aunado a lo anterior, se hace patente la necesidad de desarrollar competencias específicas (vistas como herramientas) basadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como macrodatos (*big data*), computación en la nube (*cloud computing*), internet de las cosas (IOT) y simulación, con el propósito de interactuar con los ambientes inteligentes que propone la industria 4.0, según lo recomiendan González-Hernández y Granillo-Macías (2020).

Fases recomendadas para resolver de forma ideal un problema de ingeniería

Después de analizar los documentos encontrados en la revisión de la literatura, con algunos enfoques y metodologías teóricas distintas y los aportes propios, se llega a proponer una estrategia didáctica, formada por tres fases (figura 1), que contribuirá con la RPI. Por ello es fundamental plantearse las siguientes inquietudes: ¿qué tengo?, ¿qué me dan?, ¿qué me piden?, ¿qué necesito?, las cuales contribuirán con el rastreo de las soluciones a la situación-problema planteada. Por lo anterior, se requiere que el ingeniero adquiera las habilidades y competencias indispensables para enfrentarse a la RPI. Esta guía es una combinación de componentes algorítmicos y heurísticos-creativos, dotado de habilidades metacognitivas, inmersos en el método ingenieril. En las siguientes secciones se describen las tres fases.

FIGURA 1

Fases para la RPI



Fuente: construido con base en De Bono, 1990; Pólya, 2011 y Kashéfi, Ismail y Yusof, 2012.

Comprensión, abordaje y caracterización del problema

Esta fase se centra en el proceder de la solución de un problema, donde de entrada se debe tener una posición de total motivación y autoconfianza, de tal modo que se contribuya con el éxito buscado. En la definición del problema (Rugarcía y Delgado, 1987; Guevara, 1998), después de una lectura exhaustiva para su buena comprensión, se identifican los objetivos (explícitamente formulados), las variables (conocidas y desconocidas), las constantes, los parámetros, los criterios y las restricciones (de tiempo, económico, recurso físico y humano), donde se debe tener claro el marco de referencia (leyes, principios, estándares y regulaciones, limitaciones económicas o de recursos, presiones políticas y sociales) y, como lo menciona Sharp (1991), constituir los requisitos y necesidades (tecnológicas o de recurso humano) para después identificar todos los datos inevitables para tratarlos y establecer las funciones que participan. Se debe delimitar el problema de forma tal que se reconozca dónde se forma, dónde y cómo sucede, cómo sucede y a qué fenómenos, procesos o a quiénes atañe (Fustier, 2000).

Se deben analizar los datos suministrados usando los diferentes métodos según sea el caso, para luego explorar el problema, identificar sus partes y así categorizarlas y codificarlas (Jóver, 2003; Sobek y Jain, 2004). El problema se debe especificar en términos precisos y no tener limitaciones redundantes. Es de notar que si se ponen demasiados requisitos o restricciones sobre el problema, puede que su resultado sea en extremo complicado o inadmisibles (Wright, 2015). Se debe observar que el problema no esté sub o sobredimensionado (Guevara, 1998). Si hay presencia de personas, en el fenómeno o situación a resolver, todas deben ser identificadas, detalladas y caracterizadas.

Es trascendental, además, indagar en la información complementaria al problema, teniendo en cuenta algunos criterios de búsqueda que estructuren una revisión sistemática en la red y se logre encontrar situaciones similares y cómo han sido abordadas. Explorar en manuales técnicos, catálogos de fabricantes, artículos de revistas o tutoriales si la situación lo admite –como es en el caso de maquinaria y equipos– y, de la misma manera, revisar los protocolos de fenómenos y procesos conexos o parecidos que permitan contribuir en la búsqueda de solución.

El ingeniero debe recopilar toda la información que sea necesaria e identificarla y de esta debe saber qué y cuánta es realmente necesaria (Sharp, 1991; Deiana, Granados y Sardella, 2018). Toda la información que sea

suministrada y encontrada debe ser evaluada, cuestionada, fundamentada y procesada de manera lógica, actuando bajo un pensamiento crítico y creativo. Lo anterior se hace necesario, pues se llegará al escenario de detectar datos escasos, redundantes o incoherentes (Paz, 2010).

En la descripción del problema se deben analizar cuatro dimensiones: identidad (lo que se trata de explicar), ubicación (donde se observa), tiempo (cuando ocurre) y magnitud (que tan grave o extenso es). De la misma manera, es indispensable evaluar sus posibles causas (Kepner y Tregoe, 2013). Si es necesario, se debe dialogar con las personas que tengan experiencias similares con el problema bajo estudio (expertas) y así tomar decisiones al respecto que permitan seguir recopilando información (Rugarcía y Delgado, 1987; Kashefi, Ismail y Yusof, 2012).

Además, mediante un diagnóstico, se deben mostrar las relaciones y proporciones entre los diferentes elementos que puedan interactuar entre la incógnita y todos los datos e información antes identificados, usando signos y símbolos si es necesario, así como las leyes físicas, teorías, modelos, donde se puedan determinar: la zona de influencia del problema, el tópicus en el que este radica y el argumento expresado en lenguaje matemático (Silveira, 2007), usando una serie de competencias específicas del tipo metacognitivo. El ingeniero debe tener la capacidad de expresar la pregunta o el problema en un lenguaje físico-matemático con un modelo, un gráfico, un esquema, un diagrama de flujo, una tabla de valores, un diagrama de bloques o un mapa conceptual.

Luego de identificar el problema de ingeniería, es el momento donde se constituye la elaboración estructurada del sistema que lo rige (causas, entradas, salidas, variables). En este lapso se debe realizar un análisis del comportamiento histórico del fenómeno o proceso en estudio, el análisis de los datos relevantes, así como observar la tendencia o dinámica del mismo, actuando con lo que se denomina pensamiento sistémico, lo cual contribuye a la construcción de su solución (Liévano y Londoño, 2012). La información obtenida, después de ser evaluada, debe organizarse de manera jerárquica, utilizando el criterio de mayor a menor importancia, y en la que se deben considerar los pensamientos inductivo y deductivo. Esta información posteriormente debe ser sometida a un proceso de comparación y diferenciación (Gómez, 2015).

En esta fase, además, es donde incursiona la ética en la resolución de problemas de ingeniería, pues si la solución implica emitir un juicio,

este debe ser abordado con principios básicos de moralidad, honestidad, responsabilidad y otros valores, los que muchas veces pueden ser pasados por alto al enfrentarse a conflictos de intereses o ignorando algún código o norma lo cual reñiría con el ejercicio de un profesional íntegro que, al proceder con honestidad, le dé sentido recto al aplicar sus conocimientos (Sharp, 1991; Dyrud, 2010; Kirkman, 2017). Comprender el problema, por lo tanto, implica valorar y cuestionar tanto la información como la posible solución.

Finalmente, se debe recurrir al talento creador que permita relacionar, procesar, evidenciar y reproducir la información alcanzada desde otras fuentes de datos, para así llevar a cabo un análisis comparativo (Serna y Flórez, 2013). Si el ingeniero no logra comprender el problema planteado, no podrá comprender el proceso que debería realizar ni organizar o exponer una apropiada solución.

Planeación, ataque y decisión de la mejor solución del problema

En esta segunda fase, después de tener claro el problema, su identificación y su dimensionamiento, el ingeniero puede comenzar la búsqueda e inferencia de caminos de solución, para luego proceder a la planeación (segunda fase planteada en el modelo de Pólya) o al ataque, al retomar la expresión usada por Mason, Burton y Stacey (2013).

Cuando se ha identificado y caracterizado el problema, es necesario establecer patrones (si los hay), los cuales se presentan cuando hay problemas similares con actores y situaciones diferentes donde se repiten acciones y fenómenos en forma secuencial, que parten de la experiencia y han brindado soluciones efectivas. Adicionalmente, la solución al problema puede darse por analogía, al encontrarse con situaciones muy similares a otras conocidas más sencillas (algunos de sus objetos concuerdan con algunas relaciones parecidas al del interés) de donde se puede extraer la técnica de solución, su solución o ambas. Además, es importante descomponer el problema en partes más pequeñas, muchas de las cuales podrán ser rutinas (Guevara, 1998; Descartes, 1999) o, como lo dice Pólya (2011), descomponerlo en problemas más simples.

Después de lo anterior, y en el caso de encontrar análisis matemático, será necesario realizar suposiciones, especialmente si la solución al problema implica la implementación de un modelo matemático (López, Molina y Castro, 2017). En esta fase se buscan soluciones a fenómenos o procesos

que sean sustentables y que no deterioren el medio ambiente (Fernández y Duarte, 2013), recurriendo para esto a las diferentes heurísticas.

Para encontrar una solución ideal al problema de ingeniería planteado, coherente con la información y datos obtenidos, pueden considerarse alguna de las siguientes estrategias:

- Wright (2015) plantea una serie de estrategias creativas que pueden ser usadas para obtener la solución a un problema, luego de tenerlo identificado y contar con la información necesaria, estas consisten en:
 - Reunión creativa. Se reúnen seis o más personas que aportan ideas diseñadas para resolver un problema en particular.
 - Relaciones de información. Se anima a los interesados a averiguar distintas opciones de diseño.
 - Relaciones de atributos. Se enuncian todas las particularidades de cada idea, después se evalúan, enfatizando en las oportunidades de mejora que pueden realizarse.
 - Estrategia de la relación forzada. Se establece el vínculo entre dos o más conceptos que normalmente no tienen alguna relación.
 - Análisis morfológico. Se define el asunto en cuestión, en términos de sus magnitudes y se debe proyectar un prototipo que permita enfocar todos los posibles resultados.

- Gros (1990) propone herramientas que pueden surgir durante el proceso de resolución o de forma parcial en ciertos momentos del desarrollo, entre las que se encuentran:
 - El análisis de metas afines. Se construyen submetas y se soluciona el problema por etapas hasta llegar a un resultado completo.
 - La búsqueda hacia atrás o el problema inverso. Se hacen los procedimientos partiendo desde la posición final hacia la inicial.
 - Ensayo y error. Se buscan opciones de solución de forma casual y se analiza si funcionan, sobre los operadores legales, hasta que se logre la solución óptima.
 - Inferencias. A través de los datos se infiere lo más relevante, de forma que se usa el método inductivo para alcanzar la resolución del problema.
 - Simplificación. Parte de la eliminación de algunas de las variables hasta determinar las mínimas indispensables para la resolución.

- Teoría del desarrollo de la disertación de Teun Van Dijk y Walter Kintsch. Permite la solución de un problema por medio del modelado en la que participan estados cognitivos y metacognitivos (Gangoso, Truyol, Brincones y Gattoni, 2008).
- Sistemas cognitivos especializados (SCE). Por medio de matemática avanzada se pueden resolver problemas complejos en ingeniería, aplicando estrategias de Pólya (Toro-Carvajal, Ortiz-Álvarez y Jiménez-García, 2016).
- Teoría de la resolución de los problemas de la imaginación (TRIZ). Es una técnica constituida para obtener, priorizar y evaluar la información en la toma de decisiones (Barbera, Crespo, Viveros y Nikulin, 2013; Cano-Moreno, Arenas, Sánchez y Cabanellas, 2022).
- Lluvia de ideas. Cuando el problema ya está identificado, este puede ser descrito verbalmente. A partir de este momento, se busca construir una solución al problema en cuestión mediante una lluvia de ideas (Guevara, 1998; Kashefi, Ismail y Yusof, 2012).
- Razonamiento hipotético-deductivo. El ingeniero debe tener la capacidad de enunciar y desplegar una o varias hipótesis que expliquen el problema y luego determinar si alguna de ellas contribuye a su solución (Morales y Landa, 2004; Jiménez, Delfín, Ferrer, Acosta *et al.*, 2009).
- Metodología Kepner-Tregoe. Permite priorizar y valorar la información obtenida en la toma de decisiones. Establece una trazabilidad entre la determinación de la solución, sus inconvenientes y objetivos, con el fin de establecer la más conveniente (Kepner y Tregoe, 2013).
- Estrategia inteligente usada en resolución de problemas (ESIRP). Después de identificar el problema, se ponen en práctica las aptitudes y pericias para realizar operación y cálculos matemáticos, hasta que la solución se obtenga y sea expuesta en forma debida y correcta (Silveira, 2007).
- Método Delphi. Se fundamenta en la selección de un equipo de personas experimentadas que dan una opinión sobre el problema en cuestión. Sus estimaciones las realizan en sucesivas rondas anónimas hasta alcanzar un consenso y solución (Chih-Yang y Chou-Hai, 2016; Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016).
- Enfoque matemático con los factores de análisis según Schoenfeld. Recursos, heurísticas (vistos como herramienta de tipo cognitivo), control (visto como herramienta metacognitiva) y un sistema de creencias (Tolbert y Cardella, 2017; Schoenfeld, 1992).

Solución, revisión y evaluación del problema

Esta es la última fase y procede cuando se han identificado las posibles soluciones al problema; es importante aclarar su propósito y el hecho de que se deben evaluar todas y cada una de las alternativas de solución propuestas en la segunda fase desde diferentes perspectivas (solución estratégica), hacer un análisis de los riesgos e impactos (financieros, sociales, técnicos, políticos, ambientales, regulatorios, jurídicos), así como de los aportes cuantitativos y cualitativos para, finalmente, tomar las decisiones más adecuadas (Kashefi, Ismail y Yusof, 2012); emitir un juicio que más convenga a la sociedad u organización, partiendo del sentido común y la ética, para establecer una concordancia secuencial y trazabilidad entre la definición de una solución, sus problemas y sus objetivos (Kepner y Tregoe, 2013). Además, en la evaluación de la RPI, es importante considerar ciertos puntos de comparación a modo de indicadores como la relación, entre otras, costo-beneficio o la cantidad de seres vivos beneficiados.

Después del análisis anterior y encontrar la respuesta adecuada, esta debe: corresponder con la realidad del problema (condiciones); satisfacer las condiciones (iniciales y de frontera); ser efectiva antes las restricciones; pertenecer al dominio y espacio de interacción del sistema donde se encuentra inmerso el fenómeno o proceso (Silveira, 2007); ser interpretada, justificada y convalidada su autenticidad científica; ser objeto de análisis de todas las posibles consecuencias, tanto los pros como los contras, y obedecer a principios éticos básicos aparte de los técnicos.

Cuando se encuentra la solución ideal al problema planteado, esta debe ser socializada con el equipo de trabajo y comentar acerca de las experiencias y enseñanzas que dejó el proceso, las lecciones aprendidas y las oportunidades para trabajar de manera más eficiente en el futuro y tener la seguridad de que el resultado obtenido sea pertinente (Fustier, 2000; Wright, 2015).

Se debe dejar un registro histórico (informe) donde se exprese y explique lo que se hizo (estrategia seleccionada) empleando un lenguaje centrado en la ingeniería con los argumentos, mediante un desarrollo lógico y considerando el porqué de las decisiones tomadas por medio de un pensamiento crítico (por qué dicha solución y no otra) con los riesgos que estas decisiones implican (Warner, 2020) y una visión retrospectiva (retroalimentación) (Pólya, 2011). Este registro debe tomarse como referente ante otro tipo de problemas parecidos que se pudieran presentar y, si es

el caso, hacer una generalización (Mason, Burton y Stacey, 2013; López, Molina y Castro, 2017), y es esta etapa la que propicia la transferencia del conocimiento que se logra.

Discusión

Es importante reconocer que el proceso de la RPI implica siempre algún tipo de dificultad y esta puede ser relativa, ya que es necesaria una serie de conocimientos previos, habilidades y destrezas por parte de quien resuelve el problema para llegar a su objetivo; el camino al éxito involucra, por lo tanto, una competencia teórica sólida.

Los conocimientos previos tienen inmersa a la matemática, donde al estudiante de ingeniería se le pueden transferir los instrumentos con fundamentación lógica que le permitan adquirir los elementos de juicio necesarios, así como mejorar su capacidad de análisis para un problema a resolver. Ese lenguaje matemático parte de una metodología científica que debe incluir un análisis cualitativo y cuantitativo, las diferentes clases de variables y el planteamiento de hipótesis usando significativamente las leyes y los conceptos, lo que les permitirá obtener las competencias que se requieren para enfrentar los problemas del ámbito profesional.

Los efectos de esta investigación posibilitan demostrar que si existiera una clasificación de la ingeniería por especialidades afines (ejemplo de diseño, estructural, fuertes, etc.), sería ideal recomendar un método de RPI acorde con la naturaleza de dicha clasificación, pues los problemas de ingeniería son de naturaleza y contextos diferentes. Para ello, es primordial el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes desde los primeros semestres de formación académica, de tal manera que adquieran las habilidades necesarias para la RPI (en las tres fases de solución antes propuestas). Esto es fundamental para la valoración de un argumento, de la información suministrada y de los resultados del problema en contexto desde todo punto de vista, atendiendo a los requerimientos de las acreditadoras internacionales como la iniciativa ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) o ante el perfil del futuro profesional de la ingeniería.

Conclusiones

La RPI es una competencia que ha sido abordada por diversos investigadores en educación en ingeniería, quienes en los últimos 12 años, princi-

palmente el 67% de las fuentes consultadas, se han centrado en plantear procesos y estrategias que mejoren con prontitud, eficacia y efectividad las soluciones a problemas. Del análisis de los diferentes estudios encontrados, se obtuvo que el modelo planteado por Pólya (fundamentado en la Heurística) es el más utilizado, lo cual se evidencia al leer a Mason, Burton y Stacey (2013) y Schoenfeld (1992), cuando proponen sus respectivas estrategias con fundamento analítico y pensamiento matemático con base en Pólya (2011).

Los aportes que hace De Bono (1990) respecto de la creatividad y la innovación son pilar fundamental para la RPI, pues casi siempre son implementados en diversos contextos y, de manera más marcada, cuando los problemas en el ejercicio de la ingeniería son de tipo abierto y analizados con un pensamiento divergente.

La guía propuesta en este artículo para la RPI difiere de los instrumentos del método ingenieril simple y de propuestas como la de Guevara (1998) o con la metodología recomendada por Wright (2015) ya que, además de ser relativamente más compacta, lleva inmersos los aportes de De Bono (1990), Pólya (2011) y Kashefi, Ismail y Yusof (2012), por lo que dispone de una fundamentación heurística, creativa e innovadora, sumada con el método ingenieril, lo cual origina tres fases (ver figura 1): *a*) comprensión, abordaje y caracterización del problema; *b*) planeación, ataque y decisión de la mejor alternativa y *c*) solución, revisión y evaluación del problema.

Estas tres fases del modelo permiten llegar a una solución en la que se consideran los impactos financieros, sociales, técnicos, políticos, regulatorios, jurídicos y ambientales tanto en las condiciones del problema como en su solución, actuando bajo un pensamiento crítico y con principios éticos. Dicha solución es una buena aproximación o procedimiento para seguir para la RPI e intentar llegar a la mejor opción, independientemente del tipo de ingeniería que se tenga, en coherencia con lo que el mercado y la industria exigen en el ejercicio profesional y en el marco de la cuarta revolución industrial.

La guía expuesta es una opción para ser aplicada en los cursos introductorios de ingeniería, enfocados en la resolución de problemas, ya que estimula una mejor actitud y disposición hacia el abordaje de futuros problemas y con ello poder enfrentar los diferentes obstáculos que se presenten. De esta manera, los problemas pueden ser vistos como retos

y no como amenazas, y su solución, en términos de tiempo y esfuerzo, como logros.

Además, con la tercera fase y la elaboración del reporte, se evidencian los criterios que fueron utilizados y que permitieron llegar a la solución, para que sirvan como una guía para resolver futuros problemas, los cuales pasarían a ser rutinas o tareas. Además, por medio de la creatividad y la RPI, el profesional de ingeniería puede enfrentarse a todos y cada uno de los cambios que el mundo impone de forma cada vez más acelerada, ya que, al llegar a una solución, descubre nuevas capacidades creativas y de ingenio, así como una serie de actitudes que tal vez no conocía, al organizar una serie de conceptos y conocimientos en forma estructurada. Por ello, la solución ideal a la que se pueda llegar debe ser estable, confiable, segura, durable y económica respecto de la relación costo-beneficio.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Achebe, Celestine; Ozor, Paul y Sukdeo, Nita (2022). “Enhancing sustainable engineering education and practice in the developing countries through university-industry collaboration: A Nigeria perspective”, *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Nsukka*, Nigeria: IEOM Society International. pp. 737-745. Disponible en: <https://ieomsociety.org/proceedings/2022nigeria/141.pdf> (consulta: 22 de octubre de 2022).
- Arcos, José; Cajas, Fernando; Rodríguez-Gallegos, Ruth; Plaza, Luis y Sánchez-Luján, Bertha (2022). “Formación de ingenieros y matemática educativa. La historia de un grupo latinoamericano de investigación”, *Feglinin-Revista oficial de la Federación Global de Profesionales*, vol. 1, núm. 22, pp. 44-50. <https://federacionglobal.com/FEGLININ/No22/sep2022/vol1/access.html>
- Barbera, Luis; Crespo, Adolfo; Viveros, Pablo y Nikulin, Christopher (2013). “Aplicación de métodos para la resolución de problemas en un caso industrial”, *Dyna*, vol. 88, núm. 4, pp. 370-374. Disponible en: <https://www.revistadyna.com/busqueda/aplicacion-de-metodos-para-resolucion-de-problemas-en-un-caso-industrial> (consulta: 22 de octubre de 2022).
- Bravo, Bettina; Montero, María; Juárez, Mabel y Solari, Jesús (2021). “Desarrollo de la competencia de resolución de problemas ingenieriles en clases de Física”, *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, vol. 16, núm. 2, pp. 1-17. Disponible en: <https://reiec.unicen.edu.ar/reiec/article/view/304> (consulta: 22 de octubre de 2022).
- Cano-Moreno, Juan; Arenas, José; Sánchez, Francisca y Cabanellas, José María (2022). “Using TRIZ10 for enhancing creativity in engineering design education”, *International Journal*

- of *Technology and Design Education*, vol. 32, pp. 2749-2774. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09704-3>
- Chih-Yang, Chao y Chou-Hai, Huang (2016). “Construction of problem-solving indexes for technicians in industry-oriented higher technical education”, *World Transactions on Engineering and Technology Education*, vol. 14, núm. 2, pp. 301-307. Disponible en: [http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.14,%20No.2%20\(2016\)/11-Chao-CY.pdf](http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.14,%20No.2%20(2016)/11-Chao-CY.pdf) (consulta: 18 de noviembre de 2022).
- De Bono, Edward (1990). “The virtues of zigzag thinking”, *Chemtech*, vol. 20, núm. 2, pp. 80-85.
- Deiana, Ana; Granados, Dolly y Sardella, María (2018). *Balance de masa. Introducción a la ingeniería. Departamento de Ingeniería Química*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Descartes, René (1999). *Discurso del método seguido de la búsqueda de la verdad mediante la luz natural (Diálogo)*, Bogotá: Panamericana Editorial.
- Díaz, Jorge y Díaz, Rafael (2018). “Los métodos de resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento matemático”, *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, vol. 32, pp. núm. 60, pp. 57-74. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/r6wHhRqPGHkJgX7y8Jr46vF/abstract/?lang=es> (consulta: 18 de noviembre de 2022).
- Dyrud, Marilyn (2010). “Problem solving in engineering and ethics: Points of intersection”, ponencia presentada en la Conference for Industry and Education Collaboration American Society for Engineering Education, California, 3-5 de febrero. Disponible en: <https://docplayer.net/12679408-Problem-solving-in-engineering-and-ethics-points-of-intersection.html> (consulta: 07 de noviembre de 2022).
- Fernández, Flavio y Duarte, Julio (2013). “El aprendizaje basado en problemas como estrategia para el desarrollo de competencias específicas en estudiantes de ingeniería”, *Formación Universitaria*, vol. 6, núm. 5, pp. 29-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062013000500005>
- Fustier, Michel (2000). “Modulo 7. Resolución de problemas”, en *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires: Unesco-Instituto Internacional de Planeamiento para la Educación-Oficina para América Latina/Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155> (consulta: 17 de noviembre de 2022).
- Gangoso, Zulma; Truyol, María; Brincones, Isabel y Gattoni, Alberto (2008). “Resolución de problemas, comprensión, modelización y desempeño: un caso con estudiantes de ingeniería”, *Latin-American Journal of Physics Education*, vol. 2, núm. 3, pp. 233-240. Disponible en: <http://www.lajpe.org/new-site/preview6.php?idn=4> (consulta: 07 de noviembre de 2022).
- Garcés, Gonzalo y Peña, Camilo (2020). “Ajustar la educación en ingeniería a la industria 4.0: una visión desde el desarrollo curricular y el laboratorio”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 19, núm. 40, pp. 129-148. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940garces7>
- Gómez, David (2015). *Resolución de problemas*, Ciudad de México: Limusa.
- González-Hernández, Isidro y Granillo-Macias, Rafael (2020). “Competencias del ingeniero industrial en la industria 4.0”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 22, e30, pp. 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e30.2750>

- Gros, Begoña (1990). “La enseñanza de estrategias de resolución de problemas mal estructurados”, *Revista de Educación*, núm. 293, pp. 415-433. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70269> (consulta: 07 de noviembre de 2022).
- Guevara, Edilberto (1998). “Método de solución de problemas y creatividad en la enseñanza de ingeniería”, *Revista Ingeniería UC*, vol. 5, núm. 1. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/a5n1/5-1-5.pdf> (consulta: 03 de diciembre de 2022).
- Jiménez, Eusebio; Delfín, Juan; Ferrer, Luis; Acosta, Mario; García, Luis; Valenzuela, Jorge; Armenta, Javier y Lucero, Baldomero (2009). “Algunas consideraciones sobre el método de investigación hipotético-deductivo en la enseñanza de la ingeniería”, *Memorias del XV Congreso Internacional Anual de la SOMIM*, Ciudad de México: Sociedad Mexicana de Ingeniería Mecánica, pp. 503-512. Disponible en: http://somim.org.mx/memorias/memorias2009/pdfs/A2/A2_180.pdf (consulta: 04 de diciembre de 2022).
- Jóver, María (2003). “La resolución de problemas en la enseñanza de la ingeniería”, *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, vol. 4, núm. 6, pp. 81-86. Disponible en: <https://xdoc.mx/documents/la-resolucion-de-problemas-en-la-enseanza-de-la-ingenieria-5dfbdbf19ccf6> (consulta: 04 de diciembre de 2022).
- Kashefi, Hamidreza; Ismail, Zaleha y Yusof, Yudariah (2012). “Engineering mathematics obstacles and improvement: A comparative study of students and lecturers perspectives through creative problem solving”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 56, pp. 556-564. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.688>
- Kepner, Charles y Tregoe, Benjamin (2013). *The new rational manager*, Princeton: Princeton Research Press.
- Kirkman, Robert (2017). “Problem-based learning in engineering ethics courses”, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 11, núm. 1. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1610>
- Liévano, Federico y Londoño, Jesús (2012). “El pensamiento sistémico como herramienta metodológica para la resolución de problemas”, *Revista Soluciones de Postgrado*, vol. 4, núm. 8, pp. 43-65. Disponible en: <https://revistas.eia.edu.co/index.php/SDP/article/view/354> (consulta: 04 de diciembre de 2022).
- López, Rubí; Molina, Marta y Castro, Enrique (2017). “Modelización en el aula de ingeniería: un estudio de caso en el marco de un experimento de enseñanza”, *PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, vol. 11, núm. 2, pp. 75-96. <https://doi.org/10.30827/pna.v11i2.6075> (consulta: 17 de noviembre de 2022).
- López-Jiménez, Daniel y Vergara, Patricio (2017). “El enfoque heurístico aplicado a la resolución de problemas en la empresa: entre el método y la estrategia”, *Razón y Palabra*, vol. 21, núm. 3_98, pp. 234-248. Disponible en: <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1057> (consulta: 17 de noviembre de 2022).
- Mason, John; Burton, Leone y Stacey, Kate (2013). *Cómo razonar matemáticamente*, Ciudad de México: Trillas.
- Morales, Patricia y Landa, Victoria (2004). “Aprendizaje basado en problemas”, *Theoria*, vol. 13, pp. 145-157. Disponible en: <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/574> (consulta: 17 de noviembre de 2022).
- Paz, Hernán (2010). “La enseñanza centrada en resolución de problemas pone en marcha estrategias metacognitivas en la formación del estudiante de ingeniería”, *Revista Universidad*

- EAFIT*, vol. 46, núm. 157, pp. 40-54. Disponible en: <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/725> (consulta: 03 de diciembre de 2022).
- Paz, Hernán (2012). “Análisis comparado de las tendencias didácticas basadas en resolución de problemas en ingeniería”, *Argos*, vol. 29, núm. 57, pp. 126-149. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0254-16372012000200007&script=sci_abstract (consulta: 03 de diciembre de 2022).
- Pólya, George (2011). *Cómo plantear y resolver problemas*, Ciudad de México: Trillas.
- Reguant-Álvarez, Mercedes y Torrado-Fonseca, Mercedes (2016). “El mètode Delphi”, *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 9, núm. 1, pp. 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916> (consulta: 03 de diciembre de 2022).
- Rodríguez-Mesa, Fernando; Kolmos, Anette y Guerra, Aida (2017). *Aprendizaje basado en problemas en ingeniería. Teoría y práctica*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. Disponible en: https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/262849611/Book_PBL_online.PDF (consulta: 15 de noviembre de 2022).
- Rossit, Daniel; Toncovich, Adrián; Rossit, Diego y Nesmachnow, Sergio (2021a). “Solving a flow shop scheduling problem with missing operations in an industry 4.0 production environment”, *Journal of Project Management*, vol. 6, núm. 1, pp. 33-44. <https://doi.org/10.5267/j.jp.m.2020.10.001>
- Rossit, Daniel; Toncovich, Adrián; Rossit, Diego y Nesmachnow, Sergio (2021b). “Explicit multiobjective evolutionary algorithms for flow shop scheduling with missing operations”, *Programming and Computer Software*, vol. 47, núm. 8, pp. 615-630. <https://doi.org/10.1134/S0361768821080223>
- Rugarcía, Armando y Delgado, Araceli (1987). “Resolución creativa de problemas en la enseñanza de las ingenierías”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 16, núm. 62, pp. 1-13. Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/62/1/2/es/resolucion-creativa-de-problemas-en-la-ensenanza-de-las-ingenierias> (consulta: 03 de diciembre de 2022).
- Ruiz-Meza, José; Castellanos-Adarme, Mariel; Alzate-Ortiz, Faber y Flórez-Gutiérrez, Alfredo (2021). “Aplicación del aprendizaje basado en problemas en el programa de Ingeniería Industrial: caso de estudio aplicado en el curso de Gestión de cadenas de suministro”, vol. 41, núm. 2. <https://doi.org/10.14483/23448350.16248>
- Schoenfeld, Alan (1992). “Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics”, en D. Grouws (ed.), *Handbook for research on mathematics teaching and learning*, Nueva York: MacMillan, pp. 32-45. <https://doi.org/10.1177/002205741619600202>
- Serna, Edgar y Flórez, Giovanni (2013). “El razonamiento lógico como requisito funcional en ingeniería”, en M. Larrondo, H. Álvarez, I. Esparragoza y C. Rodríguez (eds.), *Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity: Proceedings of the 11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*, Cancún, México: LACCEI, pp. 14-16. Disponible en: <http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP221.pdf> (consulta: 24 de noviembre de 2022).
- Sharp, James (1991). “Methodologies for problem solving: An engineering approach”, *The Vocational Aspect of Education*, vol. 42, núm. 114, pp. 147-157. <https://doi.org/10.1080/10408347308003631>

- Silveira, Cecilio (2007). “ESIRP: Estrategia Inteligente para la Resolución de Problemas”, *Revista Educación en Ingeniería*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-6. Disponible en: <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/46> (consulta: 24 de noviembre de 2022).
- Sobek, Durward y Jain, Vikas (2004). “The engineering problem solving process: Good for students?”, *Proceedings of 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference*, Utah: American Society for Engineering Education. Disponible en: <https://peer.asee.org/the-engineering-problem-solving-process-good-for-students> (consulta: 24 de noviembre de 2022).
- Sudarsono; Kartono; Mulyono y Mariani, S. (2022). “The effect of STEM model based on Bima’s local cultural on problem solving ability”, *International Journal of Instruction*, vol. 15, núm. 2, pp. 83-96. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1525a> (consulta: 01 de diciembre de 2022).
- Tolbert, DeLean y Cardella, Monica (2017). “Understanding the role of mathematics in engineering problem solving”, *2017 ASEE Annual Conference*, Ohio: American Society for Engineering Education. Disponible en: <https://peer.asee.org/29056> (consulta: 17 de noviembre de 2022).
- Toro-Carvajal, Luis; Ortiz-Álvarez, Hugo y Jiménez-García, Francy (2016). “Solución de problemas complejos de ingeniería empleando sistemas cognitivos especializados como motivación en la enseñanza de matemáticas avanzadas para ingeniería”, *Revista Educación en Ingeniería*, vol. 11, núm. 22, pp. 31-38. Disponible en: <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/641> (consulta: 01 de diciembre de 2022).
- Vargas, Luis y Salazar, Jaime (comps.) (2019). *Perfil de ingreso y egreso del ingeniero iberoamericano*, Bogotá: Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería. Disponible en: https://anfei.mx/public/files/ASIBEI/Perfil_Ingreso_Egreso_ASIBEI_2019.pdf (consulta: 02 de octubre de 2022).
- Warner, Jon (2020). *Toma de decisiones y solución de problemas. Perfil de competencias*, Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Wright, Paul (2015). *Introducción a la ingeniería*, Ciudad de México: Limusa.

Artículo recibido: 3 de abril de 2023

Dictaminado: 5 de diciembre de 2023

Segunda versión: 15 de diciembre de 2023

Aceptado: 1 de febrero de 2024

GENTRIFICACIÓN EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE TIEMPO COMPLETO

Procesos y sentidos del desplazamiento

FERNANDO IVÁN CEBALLOS ESCOBAR

Resumen:

Este artículo analiza el desplazamiento del alumnado en una primaria a partir de la implementación del Programa Escuelas de Tiempo Completo en México y cómo el profesorado significó este recambio. Es un estudio intrínseco de casos, bajo un enfoque cualitativo, mediante observación participante y entrevistas a miembros de la comunidad escolar. Los hallazgos muestran a escala local el ciclo de la gentrificación en el caso estudiado: la reinversión del programa que mejoró las condiciones del establecimiento y elevó su prestigio en el municipio, una mayor demanda de ingreso, en la que los sectores con mejores condiciones socioeconómicas movilizaron diversas estrategias para asegurarse un lugar, y el desplazamiento del alumnado original. El profesorado tiende a despersonalizar la situación y la normaliza señalando las ventajas prácticas en su trabajo cotidiano.

Abstract:

This article analyzes the displacement of students in an elementary school after the implementation of the Full-Time Schools Program in Mexico and how this change was experienced by teachers. It is an intrinsic case study, with a qualitative approach, through participant observation and interviews with members of the school community. The results show at the local level the cycle of gentrification observed in the case study: the reinforcement of the program that improved the conditions of the school and increased its prestige in the municipality, a greater demand for admission, in which the sectors with better socioeconomic conditions mobilized various strategies to secure a place, and the ousting of the original student body. Teachers tend to normalize the displacement by pointing out the practical advantages in their daily work.

Palabras clave: demanda educativa; gentrificación; desplazamiento; discriminación social; jornada escolar completa.

Keywords: educational demand; gentrification; displacement; social discrimination; full-time school.

Fernando Iván Ceballos Escobar: profesor de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061. Villa de Álvarez, Colima, México. CE: ferceb89@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8897-5328>

Introducción

Ruth Glass propuso, en 1964, el término *gentrificación* para referirse a los procesos de renovación urbana, producto del arribo de estratos medios y altos que derivaban en el desplazamiento de los sectores pobres que residían en Londres. A lo largo de este tiempo, los estudios inicialmente llevados a cabo desde el campo del urbanismo se han diversificado y han dado cuenta de un fenómeno complejo que se presenta de distintas maneras según las regiones, el papel del Estado, las políticas, los mercados inmobiliarios, los movimientos sociales, entre otros factores (Janoschka, Sequera y Salinas, 2014).

La ampliación y diversificación en los mecanismos de gentrificación se enmarcan en la amplia adopción que el neoliberalismo y las lógicas del mercado han tenido en las políticas públicas desde la década de 1980, en particular por algunos de sus rasgos: la tendencia hacia la abolición de lo social, que independiza a los sujetos de las restricciones sociales, y la promoción de políticas para maximizar la utilidad de cada individuo económico (Janoschka, 2011), así como por la búsqueda de la reproducción del capital sobre las necesidades sociales y la “destrucción creativa” del espacio urbano (Smith, 2002; Harvey, 2010).

Se trata de un proceso silencioso que ha sido poco cuestionado desde la academia. De acuerdo con Janoschka (2011), los procesos de mercantilización creciente de las ciudades y la perpetuación de las diferencias sociales a escala territorial aparecen normalizados en la producción académica, principalmente en la anglosajona, bajo acepciones como “rehabilitación urbana”, “revitalización urbana” o “renovación urbana”. Ante ello, propone un abordaje crítico de las políticas urbanas y contextualizado a las condiciones de las ciudades latinoamericanas.

En este sentido, los estudios llevados a cabo en América Latina han dado cuenta de que el desplazamiento no se restringe al ámbito urbano y residencial, sino que implica también otros mecanismos como el impedimento para acceder al espacio público, el control o la disminución de la práctica de posibles actividades y la restricción a diversos derechos (Jones y Varley, 1999; Swanson, 2007; Janoschka, Sequera y Salinas, 2014; Moctezuma, 2016).

Uno de esos derechos es el educativo. Goyer y Borri-Anadon (2020) señalan que la revitalización por parte de las inmobiliarias suele llevarse a cabo sin tener en cuenta la oferta de servicios públicos, en particular

de la educación. Sin embargo, la participación del espacio escolar en los procesos de gentrificación ha sido un aspecto poco explorado, a pesar de que los indicios sugieren que impactan sobre la vida escolar, pero también las políticas educativas provocan distintas formas de exclusión y desplazamiento.

Algunos ejemplos de lo anterior se han documentado en el aumento del costo en las viviendas en zonas de bajos ingresos, debido a que familias con mejores condiciones se pueden mudar a esos barrios sin tener que enviar a sus hijos(as) a las escuelas de la zona (Peláez, 2014; Pearman y Swain, 2017); algunos municipios han derribado sus centros escolares para construir otros que sean atractivos a los sectores sociales con mayores condiciones económicas (Keiser, 2022); un ejemplo más es la llegada de familias sin hijas(os) a zonas que se terminan gentrificando y afectando a la matrícula de las escuelas, las cuales tienen que cerrar o ven disminuido su financiamiento (Ballesteros, 2019).

También se han identificado algunos efectos no deseados de las políticas educativas en el comportamiento de los sujetos. Por ejemplo, el programa *Que Ningún Niño se Quede Atrás* (NCLB, por sus siglas en inglés) permite que el alumnado de escuelas que no alcanzan los resultados académicos esperados tenga preferencia en el sorteo de ingreso a otras de alta demanda, por lo que algunos padres y madres inscriben a sus hijas(os) meses antes de terminar el ciclo escolar para acceder a este beneficio, elevando con ello el valor de las viviendas de la zona (Ferreya, 2007; Billings, Brunner y Ross, 2018); también hay diversas tácticas movilizadas por las familias para asegurar un lugar en los establecimientos de buena reputación (Peláez, 2014); otro ejemplo es que las escuelas llegan a modificar su misión a partir del recambio en la población estudiantil (Rochex, 2011); o bien, que el profesorado muestre preferencias por determinadas familias (Posey, 2012).

Estos resultados, encontrados principalmente en Estados Unidos y Europa, muestran que las políticas escolares desempeñan un papel importante en los procesos de desplazamiento, sobre todo en zonas de vulneración social. Sin embargo, y pese al número creciente de estudios sobre gentrificación en México, aún no hay datos que ayuden a comprender de qué manera se dan estos fenómenos en un contexto donde no existe plenamente la libre elección del centro escolar, pero que históricamente se ha caracterizado por las agudas desigualdades entre las condiciones de

los diferentes contextos en donde se ubican los centros escolares (Guevara, 2012; Ornelas, 2013; Martínez Rizo, 2023), y en el que los programas educativos suelen tener finalidades compensatorias, pero beneficiarios focalizados.

El presente trabajo se desprende en uno más amplio sobre los procesos de apropiaciones locales del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) en dos primarias, en el que se identificó que el estudiantado de uno de los casos había sufrido un desplazamiento progresivo desde que el programa se implementó, y aquí se da cuenta de cómo se configuró esta gentrificación y de qué manera los miembros de la comunidad escolar significaron dichos cambios.

El PETC representa un caso relevante de estudio porque se trata de la concreción de una política que se ha caracterizado por diseñarse e implementarse en América Latina con un fuerte carácter compensatorio (Veleda, 2013). En México, a través del programa se ofrecía alimentación, se extendía el resguardo del alumnado y se ampliaba la oferta educativa del currículum regular. Sin embargo, había sido focalizado en zonas de vulnerabilidad social en las que no se logró toda la cobertura propuesta. Por ejemplo, el caso estudiado se trataba del único establecimiento con este beneficio en todo el municipio, por lo que su implementación representó una reconfiguración en la oferta escolar de la zona.

La escuela y las políticas escolares en la investigación sobre gentrificación

El interés por analizar los procesos de desplazamiento en América Latina es relativamente reciente, pues la mayoría de los estudios comenzaron a publicarse a partir del año 2000. En este sentido, la producción académica es menor a las de ciudades norteamericanas y británicas, aunque esta se ha desarrollado con una identidad particular: la de un posicionamiento crítico frente a las políticas urbanas (Janoschka, 2011).

Lo anterior puede observarse en el balance que Janoschka, Sequera y Salinas (2014) realizaron sobre la producción académica sobre gentrificación en Latinoamérica, en el que identificaron las siguientes líneas de investigación: *a)* gentrificación simbólica, *b)* nuevos mercados inmobiliarios, *c)* políticas neoliberales de gentrificación y *d)* las resistencias a la gentrificación.

Estos trabajos dan cuenta de procesos de desplazamiento que van más allá de la renovación del espacio residencial, pues se posicionan frente al sistema político-económico que los sostiene y ofrecen imágenes de cómo responden algunos sujetos gentrificados ante el desplazamiento. Sin embargo, aún es poco lo que se conoce sobre cómo se viven y significan estos procesos desde quienes habitan los espacios.

A partir de una revisión bibliográfica sobre los usos e implicaciones políticas del concepto desplazamiento, Blanco y Apaolaza (2016) ofrecen cinco propuestas para formular nuevas preguntas, de las cuales aquí se retoman tres que podrían sustentar próximos estudios sobre la gentrificación escolar: *a)* consecuencias extrarresidenciales del desplazamiento y sus efectos negativos asociados, *b)* trayectorias históricas y el contexto territorial en donde se dan los procesos de desplazamiento y *c)* condiciones preexistentes y el detonante que habilita los procesos de gentrificación. A esto habría que añadir cuestionamientos que no solo se centren en el desplazamiento de lo existente, sino también en la clausura de lo posible (Moctezuma, 2016).

El papel de las escuelas en los procesos de desplazamiento es un objeto de estudio poco abordado desde las investigaciones de gentrificación, y casi todos se han llevado a cabo en Estados Unidos y algunos países europeos. En su mayor parte se han interesado en analizar los cambios en los vecindarios como consecuencia de la implementación de algunas políticas escolares, como las de libre elección y la de vales educativos. Algunos trabajos también han enfocado la mirada en las consecuencias negativas de los desplazamientos, así como en “otros procesos de gentrificación”.

Sobre la libre elección del centro escolar, se ha encontrado que esta posibilidad es utilizada por las familias con mejores condiciones económicas para acceder a las escuelas con mayores desempeños escolares, lo que resulta en una estratificación entre comunidades y escuelas (Peláez, 2014; Kena, Hussar, McFarland, Brey *et al.*, 2016; Billings, Brunner y Ross, 2018). Pearman y Swain (2017) encontraron que este desplazamiento también se daba en términos raciales, pues identificaron que las familias blancas universitarias se mudan a vecindarios con altas concentraciones de personas afroamericanas y latinas sin la obligación de enviar a sus hijas(os) a las escuelas del barrio, lo que aumenta el costo de la vivienda de los barrios y termina desplazando a las y los residentes originales.

Efectos similares se encontraron a partir de la introducción de los vales escolares en Estados Unidos, ya que las familias de ingresos relativamente altos se mudaron a los distritos caracterizados como de *bajo rendimiento* para aprovechar los costos más bajos de la vivienda y acceder a los beneficios de la política, lo que aumentó el costo de vida y también desplazó a la población residente original (Nechyba, 2000; Ferreyra, 2007).

En el contexto europeo, diversos estudios han dado cuenta de que las clases más acomodadas desarrollan estrategias más eficaces para utilizar la libre elección del centro escolar como una forma de asegurar un lugar en los de mejor reputación (Ball, 2003; Van-Zanten, 2007; Andrada, 2008). De manera similar, Peláez (2014) identificó en España que las representaciones sociales construidas sobre cada escuela funcionan como un referente simbólico que influye de manera importante sobre las decisiones familiares respecto de la elección del centro escolar en donde matriculan a sus hijas(os).

Sobre las consecuencias de los desplazamientos, Bayas-Rosero, Bayas-Rosero y Mora (2021) encontraron que la libre elección de los centros escolares disminuyó la matrícula en una escuela rural de Ecuador, lo que comprometía la permanencia del servicio educativo en la comunidad. Situación similar a la encontrada por Serbulo (2017), en Portland, en Estados Unidos, en donde la pérdida del estudiantado en las escuelas públicas ha debilitado su financiamiento y las pone en riesgo de cierre definitivo.

También se han documentado algunos impactos negativos en el rendimiento escolar de las y los estudiantes desplazados (Beatty, 2010; Desmond, An, Winkler y Ferriss, 2013), los cuales son mayores cuando los cambios de vivienda se dan durante el ciclo escolar (Ersing, Sutphen y Loeffler, 2009). Además, Wilson (2015) encontró que los cambios en el espacio dificultan la accesibilidad física de las y los residentes tradicionales a las escuelas, pues los trayectos se hacen cada vez más lejanos y complicados de transitar.

Con respecto a los otros procesos de gentrificación, se han identificado zonas donde los desplazamientos no se dan por la llegada de nueva población residente con mejores condiciones económicas, sino por quienes tienen mayor capital cultural, identificado a partir de la tasa de graduados y la categoría laboral (Breault y Houle, 2016). También se encontró que la llegada de alumnado extranjero a escuelas de Madrid provocó el desplazamiento del nativo a otros establecimientos con menor presencia

de matrícula foránea (Poveda, Franzé, Jociles, Rivas *et al.*, 2008). Este estudio es de los pocos que analizan la gentrificación desde el interior de las escuelas, pues la mayoría centra su mirada en los vecindarios aledaños.

El balance de los trabajos revisados permite observar que las políticas escolares tienen efectos sobre la demanda de ingreso en las escuelas, lo que puede generar desplazamientos en los vecindarios cercanos. En este sentido, se considera que la escuela desempeña un papel relevante en los procesos de gentrificación tanto al exterior como al interior.

Con el propósito general de abonar a la comprensión de los procesos de gentrificación en el contexto mexicano, y en particular sobre aquellos donde intervienen políticas escolares, el presente estudio se preguntó lo siguiente: ¿de qué manera un programa compensatorio como el PETC modifica la demanda de ingreso a las escuelas de un municipio?, ¿cómo se dan los procesos de desplazamiento del alumnado al interior de un establecimiento escolar? y ¿qué significados construye el profesorado sobre el recambio de su población estudiantil?

Gentrificación: entre el desplazamiento físico y simbólico

A la concepción inicial de la categoría gentrificación como una renovación del espacio urbano derivado de la llegada de nuevos habitantes provenientes de las clases medias y altas (Glass, 1964) se han propuesto otras aristas que dan cuenta del carácter dinámico y político del fenómeno al que define. Por ejemplo, Twigge- Molecey (2013) señala que la redefinición del espacio obedece a la voluntad de un grupo con mayor poder, así como a las lógicas del capitalismo (Blanco y Bosoer, 2016), y que implica la exclusión de personas no deseadas como una forma de preparar lugares asépticos (Fraser, 2007).

Estos cambios en el espacio no son inmediatos y suelen darse a partir de la sucesión de decisiones tomadas por diversos agentes públicos y privados. Casgrain y Janoschka (2013) han caracterizado los siguientes cuatro rasgos clave de los procesos de gentrificación: *a)* la reinversión de capital en lugares que previamente se habían mantenido sin mejoras por tiempos prolongados; *b)* los cambios y transformaciones en el paisaje, como algunos nuevos tipos de servicios y consumo; *c)* la entrada de grupos sociales con mejores condiciones económicas que se ven atraídos por las nuevas ofertas; y *d)* el desplazamiento directo o indirecto de grupos sociales de menores ingresos.

La noción de desplazamiento es clave para comprender de manera integral los procesos de gentrificación (Blanco y Apaolaza, 2016). En este sentido, Janoschka, Sequera y Salinas (2014) afirman que la fusión de ambos términos da cuenta de la articulación estructural del proceso y permite destacar la perspectiva política en su estudio.

La noción de desplazamiento está asociada a dos ideas: movimiento y expulsión. La primera responde a un modo activo (trasladarse y ser trasladado), mientras que la segunda es pasiva (Blanco y Apaolaza, 2016) y suele ser la más común en los procesos de gentrificación. En este sentido, se trata de un proceso dinámico que implica un movimiento tanto espacial como social, que puede darse de manera directa e indirecta y en distintas escalas temporales y/o espaciales (Marcuse, 1985; Slater, 2009).

Al considerar esta diversidad de manifestaciones, Slater (2006) propone una clasificación en la que el desplazamiento puede ser: *a) directo*, que ocurre cuando la población residente es movilizadada del espacio de forma física, mediante el corte o el aumento del costo en los servicios; *b) en cadena*, al haber un cambio forzado de residencia previo a la desinversión; *c) excluyente*, cuando las y los habitantes de bajos ingresos no tienen acceso a los que antes asistían; *d) por presión*, se da a través de los cambios en las representaciones sociales del entorno, mismas que son ajenas a las y los residentes originales.

Sobre la presión de desplazamiento, Blanco y Apaolaza (2016) señalan que esta categoría permite comprender algunos mecanismos que se dan en hogares que, si bien no son directamente desplazados, sufren transgresiones en su entorno cotidiano, lo que promueve una especie de desplazamiento “autoinfringido”.

El desplazamiento se da tanto en lo material como en lo simbólico (Janoschka, Sequera y Salinas, 2014) y este último toma forma cuando se restringe el uso de los espacios públicos, se criminalizan determinadas prácticas o se premian ciertos comportamientos sociales relacionados con las clases medias sobre otras conductas que se estigmatizan al considerarse como vulgares y que, generalmente, se atribuyen a las clases bajas (Casgrain y Janoschka, 2013).

De manera similar, Moctezuma (2016) afirma que el desplazamiento no solo opera en la materialidad de los cuerpos, sino también en las voces y los significados que se construyen sobre los lugares. De acuerdo con él,

hay otro mecanismo indirecto en el que las posibilidades de estar presente y las formas estarlo se ven obstaculizadas, limitadas o excluidas a partir de las transformaciones del espacio, al que denomina *desplazamiento de los horizontes de lo posible*.

En este sentido, los procesos de gentrificación se vinculan estrechamente con la desigualdad, tanto en sus mecanismos como en sus efectos. Es decir, las y los habitantes que ya se encuentran en situaciones de vulnerabilidad suelen ser los más propensos a ser desplazados. Goyer y Borri-Anadon (2020) sostienen que esta relación se da a partir de tres mecanismos: la exclusión/segregación, la explotación y la violencia simbólica.

Para Bourdieu (2011), la violencia simbólica suele ser invisible para los sujetos y se manifiesta a partir de la dominación del pensamiento y la capacidad de elegir. En la gentrificación, esta se da a partir de los discursos que minimizan y/o legitiman el desplazamiento a partir de argumentos basados en ideas como la mixtura social (Goyer y Borri-Anadon, 2020).

De acuerdo con lo anteriormente presentado, uno de los principales ejes de la gentrificación es la construcción e imposición de nuevos significados sobre el espacio y sobre quienes lo habitan y cómo lo hacen. Desde aquí, se propone un acercamiento a estas redefiniciones a partir de las representaciones sociales, como constructos simbólicos que posibilitan la interpretación del mundo y orientan la acción de las personas (Urbina y Ovalles, 2018).

Estas representaciones son manifestaciones de la realidad construidas socialmente (Berger y Luckman, 1991) y poseen una cualidad interpretativa, que posibilita la comprensión de un hecho o persona a partir de referentes comunes, y otra performativa, pues su enunciación da forma a las acciones llevadas a cabo por los sujetos (Ball, 2003; Peláez, 2014).

Metodología

Para comprender de qué manera se dio el desplazamiento del alumnado en una escuela primaria perteneciente al PETC y cómo el profesorado significó tales cambios, se llevó a cabo un estudio intrínseco de casos (Stake, 1998), enmarcado en el enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 2000) y con un énfasis interpretativo (Erickson, 1989).

El centro escolar formó parte de una muestra más amplia en un estudio sobre las apropiaciones locales del PETC llevado a cabo en Colima, México,

y se seleccionó debido a que durante el trabajo de campo se encontraron indicios del desplazamiento que habría sufrido el alumnado que originalmente formaba parte de la matrícula, situación que posteriormente se confirmó con el análisis de los testimonios de la comunidad escolar y cuyo proceso se profundiza en el presente documento.

Se trata de una escuela primaria fundada en 1996 y perteneciente al sistema estatal. Es de organización completa y se conforma de un director, seis docentes de grado, uno de apoyo y otros seis de asignaturas extracurriculares. En 2010 ingresó al PETC, estableciéndose un horario a partir de ese momento de 8:00 a 16:00 horas.

El trabajo de campo se llevó a cabo de octubre de 2017 a marzo de 2018, y para la recolección de la información se utilizaron recursos etnográficos como la observación participante (Woods, 1987; Díaz, 2011) y la entrevista (Guber, 2001). El primero se llevó a cabo con la intención de acercarse a las dinámicas de convivencia y trabajo en el establecimiento escolar y en el que se registraron 42 días en el diario de campo; mientras que la segunda buscaba rescatar la experiencia sobre la fundación de la escuela y la evolución en su matrícula, así como las percepciones de las y los miembros de la comunidad escolar ante el recambio del alumnado. En total se aplicaron 12 entrevistas, cuya distribución se detalla en la tabla 1.

TABLA 1

Relación de entrevistas

Sujetos	Entrevistas
Director	1
Profesorado	7
Madres de familia	4

Fuente: elaboración propia.

De igual manera se sostuvieron diálogos informales con el profesorado que impartía asignaturas extracurriculares (computación, educación ar-

tística, manualidades y educación física), que se registraron en el diario de observación y en el texto se presentan con la clave RO, seguido de la fecha correspondiente.

El análisis se llevó a cabo a partir de la triangulación entre los referentes empíricos (registros de observación y discursos de los sujetos), los soportes teóricos y las preguntas de investigación (Buenfil Burgos, 2011). A partir de esto se definieron dos categorías: *a)* el proceso de gentrificación y *b)* imaginarios y sentidos en torno al desplazamiento.

Hallazgos

El proceso de gentrificación

Si bien no se cuenta con datos estadísticos del recambio en la matrícula, en los testimonios de las personas entrevistadas fue posible identificar situaciones y manifestaciones que caracterizan a cada una de las fases del proceso de gentrificación propuestas por Casgrain y Janoschka (2013), y partir de las cuales se organizan los resultados en este apartado.

La implementación del PETC en la escuela malquerida

La primera fase propuesta por Casgrain y Janoschka (2013) consiste en la *reinversión de capital en lugares que se habían mantenido sin mejoras durante tiempos prolongados*. En este sentido, se pueden identificar dos momentos en el desarrollo de la escuela estudiada: el primero va desde su fundación hasta antes de implementar el PETC y se caracterizó por las condiciones materiales adversas en las que se trabajaba; mientras el segundo se ubica a partir de la puesta en marcha del programa, caracterizado por el aumento en los recursos y una mejora de la proyección social del establecimiento escolar.

Sobre las condiciones en que se fundó, el director ofrecía una descripción de la infraestructura al recordar su llegada a la escuela como profesor: “lo di en un salón de palitos, se llama salón de venas. La parte de en medio de la palapa, se quita lo que son las hojas, se queda la vara de en medio y esas son las que amarran para formar la parte de alrededor del salón, y de lámina” (director). Otro maestro que arribó al establecimiento en el mismo periodo relataba algo similar: “en un principio [los salones] eran de palapa, y había cuatro niños indígenas que hablaban dialecto” (profesor 2°).

Las condiciones en que operaba la escuela se acompañaban de bajas expectativas académicas por parte de alumnado: “cuando comenzamos a dar clases eran niños que al salir de la escuela no entraban a secundaria. Si acaso entraban diez, y de los diez, salían dos, y a bachillerato no entraba ninguno, o entraba uno nada más” (director).

Durante los primeros años se construyeron las aulas y se mejoró la infraestructura del establecimiento, sin embargo, su proyección frente a la sociedad la ubicaba como una de las últimas opciones en la que las familias buscaban matricular a sus hijas(os): “algo que no podemos dejar de ver también es que era una escuela malquerida aquí en el municipio” (profesora 4º), a lo que se añadía lo siguiente: “nadie quería meter a sus hijos aquí, era el último lugar” (director).

El segundo momento, al que podría denominarse como de *re inversión* se dio con el ingreso de la escuela al PETC, en 2010, a partir de lo cual se accedió a diversos beneficios como el aumento en el horario de servicio, un financiamiento anual durante cinco años por hasta 90,000 pesos, la obtención de insumos para ofrecer alimentación y la llegada de más docentes para impartir asignaturas extracurriculares.

De esta manera, la implementación del programa y de sus beneficios asociados representó un cambio en la proyección del establecimiento: “tiempo completo ayudó a consolidar muchos puntos, sobre todo que los papás veían en la escuela, porque salen a las tres de la tarde, se les da comida y todas esas cuestiones” (director). Un mayor tiempo de resguardo y la alimentación eran los beneficios mejor valorados por parte de las familias: “¿a quién no les gusta salir a las tres de la tarde y venir por sus hijos cuando ya salieron del trabajo, y ya comidos?” (Profesor 6º).

El que la escuela formara parte del PETC también se tradujo en un aumento de la planta docente, que aumentó de 7 a 12 profesores. De esta manera, a las asignaturas del currículo regular se agregaron las clases de computación, inglés, manualidades y educación artística.

El ingreso de la escuela al PETC fue un momento coyuntural en el establecimiento, en el que no solo se fortaleció su capacidad institucional, sino que mejoró su proyección ante la comunidad: “desde un principio el tiempo completo ha sido un factor que ha jugado a favor [de la escuela] ya que la ha hecho atractiva para los padres de familia y para que llegaran buenos profesores, además de que aumentó la planta docente” (profesora 4º). De esta manera, durante la etapa de *re inversión* se experimentaron

diversas transformaciones en el espacio físico, las dinámicas de trabajo y la imagen del establecimiento.

Del último lugar a la escuela más buscada

La segunda fase del ciclo de gentrificación se puede observar en los cambios y transformaciones en el paisaje, así como en los tipos de servicios que se ofrecen y los consumos de quienes habitan el espacio. En el caso estudiado, los recursos que acompañaron a la implementación del PETC reconfiguraron la experiencia escolar del estudiantado, así como la relación y percepción de sus familiares sobre el establecimiento.

Entre los cambios más significativos en los servicios que ofrecía la escuela se puede identificar una alimentación balanceada a partir de un menú diseñado por una nutrióloga; atención al alumnado en una jornada de ocho horas, similar a la de muchos de los padres y madres en sus trabajos; ampliación del currículum, para que el estudiantado interactuara con distintas profesoras(es) y saberes a lo largo del día; adquisición de materiales didácticos y de papelería, así como computadoras para uso educativo; y construcción de espacios para la ingesta de los alimentos, lo que además permitía que el alumnado conviviera y donde incluso se desarrollaban algunas clases.

La generación de estas nuevas condiciones, de acuerdo con el profesorado, logró revertir muchas de las cualidades negativas que se le atribuían al establecimiento: “en un principio no la querían, pero con el tiempo completo y el trabajo fue desarrollándose en lo académico y en la infraestructura, con lo cual se fue haciendo de una buena reputación y se convirtió en la de mejor desempeño en todo el municipio” (profesor 3º).

Transitar del rechazo al reconocimiento de la comunidad alude a un cambio radical, proceso en el que también se modificaron las representaciones que hasta ese momento se habían construido en torno al establecimiento: “la visión que tenían de la escuela también fue cambiando [...] se ha ganado de un prestigio. Entonces, eso jala mucho a los papás. De ser la escuela malquerida, ahora es de las, si no es la que más [...] demanda tienen a nivel municipal” (profesora 4º). Si bien no se alude directamente a las condiciones, estas se ponen en juego en la idea que la maestra caracteriza como el *prestigio* y permite identificar cómo se construye un modelo ideal de escuela que impacta directamente sobre las decisiones que toman las familias al elegir el lugar donde matricular a sus hijas(os).

Estas representaciones en torno a la imagen de la escuela eran compartidas por algunas familias: “hablan muy bien de esta escuela, casi toda la gente. Tiene mucha propaganda” (madre de familia 2). Otra madre afirmaba haber preferido al establecimiento por encima de otra institución privada:

[...] cuando mi hijo iba a entrar a la primaria, yo consideraba que estaba mejor un colegio [privado] de aquí, pero una vecina me dijo: “no, la maestra que les va a tocar en primero es muy buena maestra y no tienes nada que ir a hacer a un colegio”, y me vine para acá. La verdad que le sirvió mucho, no hay necesidad de pagar colegiatura para tener buena educación (madre de familia 4).

En este caso, incluso se puede observar que la proyección del establecimiento a través de una recomendación, y su posterior constatación, llegó a revertir los imaginarios de una madre con respecto a la educación privada y las diferencias con la escuela pública.

La mejora de la imagen de la escuela frente a la comunidad, según narra el profesorado, generó una mayor demanda para el ingreso y el establecimiento se enfrentó a un reto hasta ese momento desconocido: el de seleccionar al alumnado que aceptaría: “tenemos tres años en los cuales es la única escuela que ha pasado el sobrecupo para su inscripción, hemos tenido que elegir alumnos para que se vayan a otras escuelas. De ser el último lugar, hoy es la más buscada” (director).

La escuela ganó prestigio y vino gente económicamente mejor

La tercera etapa del ciclo de gentrificación corresponde a la *entrada de grupos sociales con mejores condiciones socioeconómicas que se ven atraídos por las nuevas ofertas*. Para el profesorado en la escuela estudiada resultaba claro el arribo de un nuevo tipo de población estudiantil a partir de los cambios en el establecimiento: “empezó la escuela a ganar prestigio, y empezó a venirse mucha gente económicamente mejor” (profesora 2º). El recambio del alumnado parecía más evidente en los testimonios, debido a las diferencias radicales en sus condiciones económicas: “la escuela aquí siempre ha sido de un nivel bajo, ahorita tenemos niños de un nivel medio-altito. Ha ido cambiando la situación socioeconómica de la población. Al principio eran niños de bajos recursos, pero cañón. Ahorita ha mejorado” (profesora 4º).

La llegada de la nueva población modificó algunas dinámicas en el establecimiento y en su paisaje:

[...] empezó a incrementarse el nivel económico de los alumnos ya con tiempo completo. Antes tú veías que venían por los niños, y veías si acaso un carro afuera esperando a que salieran los niños. Actualmente, ves estacionados a la hora de la salida unos quince carros afuera de la escuela, más los carros que pasan y que vienen por sus hijos (director).

Durante el periodo de observación se registró que era considerable el número de vehículos que llegaban por la mañana a dejar al alumnado y por la tarde para recogerlo. Incluso se formaban ligeros embotellamientos durante estos lapsos del día. Esto parecía ser un indicio de la cantidad de familias que vivían a una distancia de la escuela que requería arribar en automóvil.

En los testimonios también se identificaba un cambio en la situación laboral de las familias que arribaron:

[...] vienen también hijos de trabajadores sindicalizados, trabajadores del ayuntamiento, que anteriormente nada, uno o dos, ahora son 20,30,40 padres de familia que tienen aquí a sus hijos. Entonces yo creo que también han visto una escuela más seria, más responsable y que les permite también atender sus demandas de trabajo en sus tiempos (profesor de apoyo).

En el discurso es posible identificar un cambio de misión en la escuela, pues se pasó de pensar en las necesidades de la población original con condiciones socioeconómicas adversas, a considerar las del grupo con una mejor posición laboral y con otras exigencias para el establecimiento.

Además, el desplazamiento también era geográfico pues las familias que arribaron provenían de otros lugares del municipio: “vienen ahora papás de más distancia a traer a sus niños aquí [...] de las últimas colonias. Niños que son, por ejemplo, después de la vía” (profesor de apoyo). De acuerdo con lo observado, entre el lugar que mencionaba el profesor y la escuela había otras dos escuelas primarias, ambas de jornada regular.

Este arribo desde zonas lejanas también se identificaba en los testimonios de los familiares: “donde yo vivo tengo la escuela [...], que está como a dos cuadras, pero tampoco me agradó esa escuela. Está la [...] que vienen siendo unas cinco cuadras cuando mucho, porque tengo que cruzar la

vía. En llegar aquí [escuela de TC], ponle que son como unas nueve, diez cuadras” (madre de familia 2). El hecho de elegir a la escuela estudiada sobre otras opciones sugiere que ella valoraba los beneficios que esta les ofrecía por encima de la conveniencia de la cercanía y de la facilidad para el ingreso, pues uno de los criterios de selección en la educación primaria es que el domicilio familiar sea aledaño al establecimiento.

Empezaron a venir y a ganarles el espacio a los niños

La última fase del ciclo de gentrificación es el *desplazamiento directo o indirecto*. En el caso estudiado se identificó a partir del aumento en la demanda de ingreso y la mayor complejidad para matricularse. En una conversación informal, una madre comentaba que no había sido fácil que aceptaran a su hijo y conocía a mucha gente que no había logrado conseguir un lugar (RO 15/12/17).

En tales condiciones de disputa por el ingreso a la escuela, algunos padres y madres movilizaron diversas estrategias (De Certeau, 2000) para asegurarse de un espacio. Una de ellas consistió en evadir una de las principales restricciones que les impedirían matricularse en el establecimiento, el no contar con un comprobante de domicilio de alguna colonia aledaña:

[...] lo que pasa es que mucha gente para ese tiempo se cambia y todos viven aquí enfrente, piden prestado, a veces o pagan para que les den una copia [del comprobante de domicilio], para decir que viven aquí a la vuelta o que viven aquí arriba, porque aquí enfrente pues los vemos. Pero más arriba como que les rentan o les dan copias para que digan que se acaban de cambiar, que tienen como una semana que se cambiaron ahí arriba, y que les corresponde [un lugar] aquí (director).

Otra estrategia fue sobrepasar los procesos internos de la escuela para buscar que la decisión de aceptar a sus hijas(os) se impusiera desde una posición superior:

[...] una vez tuvimos 38 inscritos, bueno 42 inscritos y nada más tenemos un grupo. Entonces como se aceptaban supuestamente 30 alumnos, pero esa vez después nos mandaron otros cuatro alumnos [...] directito de la SEP [Secretaría de Educación Pública], de acéptalos porque los aceptas. O sea, ya venían etiquetados de que teníamos que aceptarlos, entonces se hicieron 34 (director).

La realización de las estrategias relatadas requiere de cierto capital económico y/o social, a partir de lo cual se pueden inferir las condiciones socioeconómicas de las familias que las llevaron a cabo, pues no cualquiera tiene los medios para realizarlas. Como se afirma desde la micropolítica escolar, cuando los recursos son escasos en un espacio determinado, los sujetos ponen en juego sus recursos para tratar de lograr satisfacer sus necesidades o imponer sus intereses (Ball, 1987; Blase, 2002; Civera, 2013).

Las estrategias llevadas a cabo por las familiares con mejores condiciones socioeconómicas lograron imponerse en la disputa por los espacios en el establecimiento y al final se dio el desplazamiento del estudiantado originario:

[...] a partir de que empezó el programa tiempo completo, empezamos a ver que muchas familias económicamente estables preferían la escuela [...] y empezamos a ver que había niños económicamente de un nivel más alto. Empezaron a venir a la escuela, a traerlos, y empezaban a ganarle el espacio a los niños [originarios de la zona] (profesora 2º).

Los mecanismos a partir de los cuales se llevó a cabo el proceso de desplazamiento no quedan del todo definidos y habría que indagar más al respecto. Lo que se puede inferir es que no se trató de un proceso de exclusión directa, sino más bien de una indirecta a partir del aumento en la complejidad para conseguir un lugar en la escuela. Marcuse (1985) explica que el desplazamiento por exclusión se da a partir de que el acceso a un lugar cada vez se dificulta más debido a la llegada de nueva población proveniente de estratos medios y altos con la cual es difícil competir.

Imaginarios y sentidos en torno al desplazamiento

Como se ha podido observar en sus testimonios, para las y los profesores era evidente el recambio en su alumnado a partir del desplazamiento de la población original de la escuela antes de la implementación del PETC, e incluso algunos eran conscientes de que tal situación contravenía los objetivos del programa:

[...] se supone que una escuela de tiempo completo es para mamás jornaleras y para mamás que trabajan. Para dejar a los niños en la escuela, para que puedan tener mayor parte del tiempo, que las mamás trabajan estén atendidos en la

escuela, y no en la calle. Pero muchas mamás o papás, económicamente estables, quieren estar aquí en la escuela. Empezó a haber preferencia, empezó a haber mamás más comprometidas, empezó a haber papás más preocupados por sus hijos, y con un roce con la sociedad más amplio (director).

El testimonio es relevante en dos sentidos para entender cómo los sujetos al interior del establecimiento subjetivaron el desplazamiento de sus estudiantes. En principio, por la forma en que se despersonaliza la toma de decisiones, al mencionar que *empezó a haber preferencia*, pero sin señalar de parte de quién, como si el proceso se hubiera dado de manera autónoma y sin que ellas(os) se hubieran percatado o estuvieran involucrados. En segundo término por la asociación que el director otorga a la estabilidad económica y al capital cultural de la población recién llegada con el *empezar a preocuparse por sus hijos* y el compromiso con la escuela.

Esta última idea es compartida por otros profesores(as) quienes, sin expresar una preferencia explícita por trabajar con un determinado tipo de alumnado, sí hacían algunas caracterizaciones de ellos y sus familias de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas. Por ejemplo, a los sectores vulnerables generalmente les atribuían bajas expectativas académicas:

[...] hay papás que [...] tienen la idea de “maestro, enséñeme a leer, a escribir y a contar a mi hijo y con eso me doy”. O sea, a ellos no les interesa nada más, todavía hay papás con esa mentalidad. Pero ya ahorita ves a la mayoría de papás que trabajan, que ya tienen algún trabajo en alguna institución de gobierno, que son policías, y antes no se daba eso. Los papás eran los que trabajaban, ya sea en el campo o eran albañiles, no tenían una profesión tal cual (profesora 2º).

Una constante en esta perspectiva es la comparación de las madres y los padres de *antes*, culturalmente deficitarios, con los de *ahora* que se adaptan mejor a sus expectativas:

[...] muchos niños trabajan en el campo, trabajan con vacas y [...] por más que uno les diga, lo único que saben es convivir con animalitos. Y actualmente, ya muchos papás los llevan a Colima, ya hay un roce con otras personas, y tienen mucha información que les da visitar Walmart, visitar ciertas tiendas grandes,

ciertas plazas, que eso muchos niños no lo tenían antes. Entonces, esto cuenta también, y ayuda mucho a que los niños rindan más en su desempeño escolar (director).

Los dos testimonios anteriores asocian el contexto próximo del alumnao de bajos recursos con un déficit cultural que limita sus posibilidades dentro de la escuela. Por el contrario, las características atribuidas a las madres y los padres que identificaban con alguna profesión o un mejor estatus socioeconómico generalmente eran positivas: “sí influye la preparación que tengan los papás, y la economía sí influye en el niño. Sobre todo, en cuanto a seguridad. Tienen [...] un bagaje más amplio de conocimientos, de temas de conversación y sí, les ayuda mucho” (profesora 4º).

De acuerdo con Berger y Luckman (1991), algunas de las formas en que las personas aprehenden a las otras se dan por medio de *esquemas tipificadores*, los que las caracterizan en función de un rol o una posición con rasgos previamente definidos. Estos esquemas influyen sobre la forma en que se percibe y se relaciona con el otro(a). En este sentido, el profesorado ha construido una serie de imágenes acerca de lo que significa trabajar con cada uno de los dos sectores sociales referidos.

Si bien se trata de una discriminación llevada a cabo por las y los docentes, no se puede decir que sean plenamente conscientes de ello. En general, parten de un juicio práctico sobre las bondades de trabajar con un sector determinado de la población en sus labores cotidianas: “el material lo traen siempre, están más al pendiente de sus hijos, vienen a platicar con los maestros. Sí hay alguna exigencia más, que los papás de antes de que no tenían tiempo de venir a la escuela” (profesor 6º).

Además, hay un posicionamiento desde el que se puede observar una manifestación de violencia simbólica (Bourdieu, 2011): *tenemos* “[...] diferentes tipos de niños con un aspecto socioeconómico de otro nivel diferente [...] y estos niños que traen un buen nivel económico o educativo son ejemplo de otros” (profesor de apoyo). Desde esta perspectiva, se legitima la llegada del nuevo tipo de alumnao como una forma de beneficiar a la población original que aún permanecía en la escuela, al ser un “ejemplo”. Si bien, hay una intención de promover el intercambio y apoyo cultural de las y los estudiantes, se establece una idea no comprobada, de que la convivencia de ambos sectores puede llegar a cubrir lo que consi-

dera como déficits de una de las partes, y limita el intercambio en una sola dirección.

La forma en que el profesorado tipificó a cada uno de los sectores sociales que conforman su población estudiantil influyó sobre el modo en que se relacionaban (Berger y Luckman, 1991): encontraban en el alumnado que recién se incorporaba una imagen más cercana a la que consideraban que debía de ser un(a) estudiante y cómo deberían comportarse sus familiares. Además, veían algunas ventajas prácticas de tener a este tipo de población en sus aulas, con quienes les era menos complejo trabajar. Esto, quizá, haya favorecido a la normalización de la situación, y evitó que entraran en conflicto ante el panorama del desplazamiento de la población que en un principio había habitado la escuela.

Conclusiones

Con la intención de abonar al conocimiento sobre la participación de las políticas escolares en los procesos de gentrificación, así como a la forma en que este fenómeno se da al interior de los establecimientos, el presente artículo se preguntó de qué manera se configuró el desplazamiento de la población estudiantil en una escuela que ingresó al PETC, y cómo el profesorado significó el recambio de su alumnado.

Sobre el primer cuestionamiento, se encontró que la focalización de programas como el PETC, que mejoran las condiciones de un establecimiento muy por encima de los ubicados en la misma localidad, llega a reconfigurar la distribución del alumnado. En el caso estudiado, esto generó una sobredemanda por el ingreso, en la que la movilización de distintos tipos de capitales se convirtió en una manera de asegurar un lugar, debido a lo cual se terminó apartando a quienes no los poseían, aun cuando los criterios de inscripción los favorecían y las reglamentaciones del programa les reconocían como la población objetivo.

Al considerar los beneficios negados para el estudiantado desplazado del establecimiento, se rescata la categoría *clausura de los horizontes posibles*, pues el proceso no solo se quita un lugar en la escuela cercana a sus hogares, sino que también condiciona algunas de posibilidades para su desarrollo personal y académico.

Sobre la forma en que el profesorado significó el desplazamiento de su alumnado, se identificó que quienes participaron tendían a despersonalizar la responsabilidad del proceso y a normalizarlo. En general, se enorgullecían

del prestigio alcanzado por la escuela y veían su trabajo beneficiado por el mayor capital cultural de su estudiantado que eran hijos e hijas de profesionistas urbanos, sin que una mayoría fuera consciente de las implicaciones del desplazamiento de la población originaria. Estos resultados se alinean con lo reportado por Rochex (2011) y Posey (2012), quienes encontraron que el arribo de sectores con mejores condiciones socioeconómicas llega a modificar la misión de la escuela, y que el profesorado suele mostrar preferencias para trabajar con ese tipo de familias.

El usar las fases de la gentrificación propuestas por Casgrain y Janoschka (2013) permitió identificar y caracterizar el proceso de desplazamiento a partir de los testimonios de las personas que participaron y de los registros de observación. Además, los datos ofrecidos fortalecen la idea que señala a la gentrificación como un fenómeno que no se limita únicamente al ámbito residencial.

Uno de los pendientes del estudio fue conocer el impacto del desplazamiento del alumnado en la configuración del vecindario, para saber si se estaba dando una gentrificación urbana como consecuencia de la identificada en la escuela. Además, se requieren estudios más amplios que den cuenta de si este es un efecto generalizado de los programas compensatorios focalizados basados en la ampliación de la jornada escolar.

Referencias

- Andrada, Miryan (2008). “Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de criterios de equidad”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 2. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712203> (consulta: 3 de junio de 2023).
- Ball, Stephen (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*, Nueva York: Routledge.
- Ball, Stephen (2003). “The teacher’s soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, vol. 18, núm. 2. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065> (consulta: 4 de febrero de 2023).
- Ballesteros, Carlos (2019). “La gentrificación en Pilsen está vaciando las escuelas públicas”, *Chicago Sun Times*, 19 de diciembre. Disponible en: <https://chicago.suntimes.com/la-voz/2019/12/19/21003159/pilsen-gentrification-espanol-escuelas-publicas-rentas-whittier-ruiz-cooper-walsh-jungman-cps> (consulta: 7 de febrero de 2023).
- Bayas-Rosero, Tania; Bayas-Rosero, Carlos y Mora, Luis (2021). “Gestión de centros escolares: Un estudio exploratorio al criterio de inscripción escolar”, *Digital Publisher CEIT*, vol. 6, núm. 2. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-2.557> (consulta: 15 de marzo de 2023).

- Beatty, Alexandra (2010). *Workshop, student mobility: Exploring the impacts of frequent moves on achievement: summary of a workshop*, Washington: The National Academies Press.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1991). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Billings, Stephen; Brunner, Eric y Ross, Stephen (2018). “Gentrification and failing schools: the unintended consequences of school choice under NCLB”, *The Review of Economics and Statistics*, vol. 87, núm. 4. Disponible en: <https://direct.mit.edu/rest/article-abstract/100/1/65/58414/Gentrification-and-Failing-Schools-The-Unintende-d?redirectedFrom=fulltext> (consulta: 17 de mayo de 2023).
- Blanco, Jorge y Apaolaza, Ricardo (2016). “Políticas y geografías del desplazamiento. Contextos y usos conceptuales para el debate sobre gentrificación”, *Revista INVI*, vol. 31, núm. 88. Disponible en: <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62783> (consulta: 22 de abril de 2023).
- Blanco, Jorge y Bosoer, Luciana (2016). *Ciudades en disputa: gentrificación. Propuesta de abordaje didáctico*, s.l.e.: Contested Cities. Disponible en: <http://contested-cities.net/wp-content/uploads/2016/09/CC-MODULO-1-web.pdf> (consulta: 12 de junio de 2023).
- Blase, Joseph (2002). “Las micropolíticas del cambio educativo”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núms. 1-2. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf> (consulta: 21 de julio de 2023).
- Bourdieu, Pierre (2011). *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Breault, Genevieve y Houle, Véronique (2016). “Second regard sur la revitalisation à Villeray : les locataires en danger”, en G. Sénécal, *Revitalisation urbaine et concertation de quartier*, Québec: Les Presses de l’Université Laval, pp. 145-166.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2011). “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en R. N. Buenfil Burgos, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, Saabrücken: Editorial Académica Española.
- Casgrain, Antoine y Janoschka, Michael (2013). “Gentrificación y resistencia en las ciudades latinoamericanas. El ejemplo de Santiago de Chile”, *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 10, núm. 22. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62828837002> (consulta: 20 de mayo de 2023).
- Civera, Alicia (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas en México*, Ciudad de México: El Colegio Mexiquense.
- De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Desmond, Matthew; An, Weihua; Winkler, Richelle y Ferriss, Thomas (2013). “Evicting children”, *Social Forces*, vol. 92, núm. 1. Disponible en: <https://academic.oup.com/sf/article-abstract/92/1/303/2235762?redirectedFrom=fulltext> (consulta: 7 de mayo de 2023).
- Díaz, Ángel (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Erickson, Frederick (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós.

- Ersing, Robin; Sutphen, Richard y Loeffler, Diane (2009). "Exploring the impact and implications of residential mobility: from the neighborhood to the school", *Advances in Social Work*, vol. 19, núm. 10. <https://doi.org/10.18060/77> (consulta: 26 de abril de 2023)
- Ferreira, Maria (2007). "Estimating the effects of private school vouchers in multidistrict economies", *American Economic Review*, vol. 97, núm. 3. <https://doi.org/10.1257/aer.97.3.789> (consulta: 22 de abril de 2023).
- Fraser, Benjamin (2007). "Madrid's Retiro Park as publicly-private space and the spatial problems of spatial theory", *Social & Cultural Geography*, vol. 8, núm. 5. <https://doi.org/10.1080/14649360701633212>
- Glass, Ruth (1964). *London, aspect of change*, Londres: Macgibbon & Kee.
- Goyer, Renaud y Borri-Anadon, Corina (2020). "Las amenazas de la gentrificación para la educación inclusiva", *Kultur: Revista Interdisciplinària sobre la Cultura de la Ciutat*, vol. 7, núm. 14. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7697580> (consulta: 13 de junio de 2023).
- Guber, Rosana, (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guevara, Gilberto (2012). *La catástrofe silenciosa*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, David (2010). *Spaces of hope*, Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Janoschka, Michael (2011). "Geografías urbanas en la era del neoliberalismo. Una conceptualización de la resistencia local a través de la participación y la ciudadanía urbana", *Investigaciones Geográficas*, núm. 76, pp. 118-132. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112011000300009 (consulta: 23 de marzo de 2023).
- Janoschka, Michael; Sequera, Jorge y Salinas, Luis (2014). "Gentrificación en España y América Latina. Un diálogo crítico", *Revista de Geografía Norte Grande*, núm. 58. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022014000200002> (consulta: 25 de marzo de 2023).
- Jones, George y Varley, Anne (1999). "The reconquest of the historic centre: Urban conservation and gentrification in Puebla, Mexico", *Environment and Planning*, vol. 31, núm. 9. <https://doi.org/10.1068/a311547> (consulta: 17 de abril de 2023).
- Keiser, Richard (2022). *La gentrificación a través de la escuela*, Le Monde Diplomatique.
- Kena, Grace; Hussar, William; McFarland, Joel; Brey, Cristobal; Musu-Gillette, Lauren; Wang, Xiaolei; Zhang, Jijun; Rathbun, Amy; Wilkinson-Flicker y Diliberti, Melissa (2016). *The Condition of Education 2016*, Washington: Department of Education.
- Marcuse, Peter (1985). "Gentrification, abandonment and displacement: Connections, causes and policy responses in New York City", *Journal of Urban and Contemporary Law*, vol. 28. Disponible en: https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1396&context=law_urbanlaw (consulta: 16 de abril de 2023).
- Martínez Rizo, Felipe (2023). *Luces y sombras de la educación mexicana. Una perspectiva histórica*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Moctezuma, Vicente (2016). "El desplazamiento de lo posible: experiencia popular y gentrificación en el Centro Histórico de Ciudad de México", *Iconos. Revista de Ciencias*

- Sociales*, núm. 56. <https://doi.org/10.17141/iconos.56.2016.2120> (consulta: 12 de junio de 2023).
- Nechyba, Thomas (2000). "Mobility, targeting, and private-school vouchers", *American Economic Review*, vol. 90, núm. 1. <https://doi.org/10.1257/aer.90.1.130> (consulta: 20 de abril de 2023).
- Ornelas, Carlos (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pearman, F y Swain, W. (2017). "School choice, gentrification, and the variable significance of racial stratification in urban neighborhoods", *Sociology of Education*, vol. 90, núm. 3. <https://doi.org/10.1177/0038040717710494> (consulta: 17 de abril de 2023).
- Peláez, Carlos (2014). "Elección de centro escolar: la construcción de la desigualdad y estratificación social en Madrid", *Crisis y cambio. Propuestas desde la sociología: Actas del XI Congreso Español de Sociología*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Posey, Linn (2012). "Middle- and upper-middle-class parent action for urban public schools: promise or paradox?", *Teachers College Record*, vol. 114, núm. 1. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ998985> (consulta: 10 de julio de 2023).
- Poveda, David; Franzé, Adela; Jociles, María; Rivas, Ana; Villaamil, Fernando, Peláez y Sánchez, Paula (2008). "La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica", *EMIGRA Working Papers*, núm. 91. Disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/es/content/emigra-working-papers-5> (consulta: 12 de mayo de 2023).
- Rochex, Jean-Yves. (2011). "Las tres 'edades' de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea?", *Propuesta Educativa*, núm. 35. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706012.pdf> (consulta: 4 de abril de 2023).
- Serbulo, Leanne (2017). "Closing schools is like 'taking away part of my body': the impact of gentrification on neighborhood, public schools in inner Northeast Portland", *Revue Belge de Géographie*. <https://doi.org/10.4000/belgeo.19835> (consulta: 25 de mayo de 2023).
- Slater, Tom (2006). "The eviction of critical perspectives from gentrification research", *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 30, núm. 4. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2006.00689.x> (consulta: 4 de abril de 2023).
- Slater, Tom (2009). "Missing Marcuse: On gentrification and displacement", *City Analysis of Urban Change, Theory, Action*, vol. 13, núms. 2-3. <https://doi.org/10.1080/13604810902982250> (consulta: 9 de abril de 2023).
- Smith, Neil (2002). "New globalism, new urbanism: Gentrification as global urban strategy", *Antipode*, vol. 34, núm. 3. <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00249> (consulta: 7 de abril de 2023).
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Swanson, Kate (2007). "Revanchist urbanism heads south: The regulation of indigenous beggars and street vendors in Ecuador", *Antipode*, vol. 39, núm. 4. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2007.00548.x> (consulta: 27 de abril de 2023).
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.

- Twigge-Molecey, Amy (2013). “Exploring resident experiences of displacement in a neighbourhood undergoing gentrification and mega-project development: A Montréal case study”, trabajo presentado en International RC21, Berlín, 29-31 de agosto.
- Urbina, Jesús y Ovalles, Gustavo (2018). “Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina”, *Psicogente*, vol. 31, núm. 40. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088> (consulta: 17 de julio de 2023).
- Van-Zanten, Agnés (2007). “Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia”, *Revista de Antropología Social*, vol. 16. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585009.pdf> (consulta: 15 de febrero de 2023).
- Veleda, Cecilia (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*, Buenos Aires: Fundación Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento/Unicef.
- Wilson, Erika (2015). “Gentrification and urban public school reforms: The interest divergence dilemma”, *West Virginia Law Review*, vol. 118, núm. 2. Disponible en: <https://researchrepository.wvu.edu/wvlr/vol118/iss2/6/> (consulta: 19 de abril de 2023).
- Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 21 de agosto de 2023

Dictaminado: 18 de diciembre de 2023

Segunda versión: 18 de enero de 2024

Aceptado: 12 de febrero de 2024

UNA MIRADA ETNOGRÁFICA A LA TRANSMISIÓN ESCOLAR DEL PASADO RECIENTE EN ARGENTINA *

JORGE ROLLAND

Resumen:

La transmisión del pasado reciente de violencia política entraña una de las tareas fundamentales de la educación contemporánea. Sin embargo, a menudo se ve constreñida por los objetivos racionales y cognitivos del deber de memoria. Frente a ello, en este trabajo reivindico una mirada etnográfica, atenta y sensible a las texturas de su desempeño cotidiano para, en otro momento, contribuir de un modo fundamentado y realista a la pedagogía del deber de memoria. Esa mirada me ha permitido, en una investigación realizada en La Plata (Buenos Aires, Argentina) en 2018, dar cuenta de la imbricación de los trabajos en torno al pasado reciente con la cultura escolar y el código disciplinar de la historia, con las relaciones que mantienen entre sí los sujetos y, a través de los vínculos que trazan entre diversas temporalidades, con múltiples actitudes y valores.

Abstract:

The ways in which the recent past of political violence is presented to the students is one of the fundamental tasks of contemporary education. However, it is often constricted by the rational and cognitive objectives of the duty of memory. In response to this, in this paper I propose an ethnographic gaze, attentive and sensitive to the textures of its daily performance, in order to contribute in a more solid and realistic way to the pedagogy of the duty of remembrance. This look has allowed me, in an investigation carried out in La Plata (Buenos Aires, Argentina) in 2018, to account for the intertwining of the work around the recent past with the school culture and the disciplinary code of history, with the relationships that the subjects have with each other and, through the links they build between different temporalities, with multiple attitudes and values.

Palabras clave: enseñanza de la historia; estudiantes; etnografía; jóvenes; memoria; Argentina.

Keywords: history teaching; students; ethnography; youth; memory; Argentina.

Jorge Rolland: profesor de educación secundaria y universidad e investigador independiente. Madrid, España.
CE: cronosytopoi@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1637-1060>

*Trabajo derivado de una beca posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet), en el marco del Proyecto PICT-2016-2341. Una versión más escueta fue presentada en el I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación, Iruña/Pamplona (Navarra, España), 10-12 de noviembre de 2022. Esta publicación también se nutre de la realización del Seminario de doctorado intensivo “Transmisión y elaboración de los pasados conflictivos en el espacio escolar”, impartido por la doctora Evelyn Palma en la Universidad Nacional de La Plata en octubre de 2022. Agradezco especialmente las aportaciones de Margarita del Olmo, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, a este texto.

Alba: Los niños hablan, ¿sabes? Y si los niños hablan [...], pues, ya sabes, los profesores escuchan (*Klaus*, película de Sergio Pablos, 2019).

Introducción

El abordaje de la violencia política con perspectiva histórica, dirigido fundamentalmente a su prevención, se convirtió desde el Holocausto nazi en un imperativo ético, un “deber de memoria” que compromete especialmente a la educación, al menos según la formulación del influyente Adorno (1998). Son múltiples los desafíos a la hora de abordar este conocimiento eufemísticamente denominado “difícil” (Levy y Sheppard, 2018), pero la vía de entrada que consideraré aquí como una de las más fructíferas es discutir cómo investigamos su desempeño. Particularmente, ofrezco una mirada etnográfica a la transmisión escolar del pasado reciente en Argentina.

La estela de los “trabajos de la memoria”, según la célebre expresión de Jelin (2002), en las escuelas de este país es formidable, tanto en lo curricular (González y Billán, 2021) como en lo didáctico (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997; Kaufmann, 2007; Raggio y Salvatori, 2009; Adamoli y Flachsland, 2010; Funes, 2014; Adamoli, Amoroso, Farías, Flachsland *et al.*, 2021). El argentino es uno de los referentes mundiales en “pedagogía de la memoria” (fórmula que también le debemos a Jelin), por no hablar de las encarnizadas conquistas en el terreno judicial (Béjar y Amieva, 2009) e, igualmente, destaca en las investigaciones realizadas sobre esos trabajos (entre otros, Jelin y Lorenz, 2004; Pereyra, 2007; Levin, Erramouspe, Manfedini y Schujman, 2008; Kriger, 2011; De Amézola y Cerri, 2018; Pappier, 2022).

En este último campo, sin embargo, algunos pensamos que ha primado una mirada demasiado normativa, academicista y juzgadora (Rolland, 2020a), algo que puede apreciarse también en México o Brasil, al hilo de estudios como el de Plá y Caballero (2013) y Dantas y Dos Santos (2019). Para ampliarla y dar nuevos impulsos a la pedagogía de la memoria, reivindicamos una atención especial a los usos, lecturas o prácticas que los sujetos despliegan con originalidad en torno al pasado reciente (González, 2021:13), como parte de la consideración de la “trastienda” y “aquello no documentado” del “cotidiano del aula” (Billán, 2021:55-6), así como una mirada (auto)crítica hacia el interior de la escuela y la génesis de los saberes escolares y los códigos profesionales (Cuesta, 2007; Raggio, 2014; Rolland, 2023).

En este artículo presento la síntesis de los resultados de una investigación educativa que desarrollé en dos escuelas de la ciudad de La Plata, capital de la provincia bonaerense, durante 2018, con un enfoque etnográfico, coherente con esta reivindicación. Esta mirada permite caracterizar densa y complejamente el desempeño de algunos trabajos escolares de la memoria, al menos en los casos concernidos. Así, trasciende o deja de lado, acaso temporalmente, el nivel programático o normativo, el deber ser del deber de memoria, así como los objetivos académicos, habitualmente reducidos a la dimensión cognitiva, por no hablar de los juicios despreciativos, y en verdad simplistas o tendenciosos, sobre el quehacer docente y esos pretendidos “tipo[s] de razonamiento estereotipado y maniqueo que suelen caracterizar a los adolescentes” (Levin *et al.*, 2008:100). Entiendo que a menudo la idea que tenemos docentes y didactas sobre cómo debe ser la enseñanza del pasado reciente colisiona con lo que es y, sobre todo, con lo que no es esa tarea en su despliegue práctico; o, al menos, no lo explica suficientemente. Y por ello se requiere inicialmente una estrategia de investigación que dé cuenta de la textura, la densidad que compone la realidad sobre la que querríamos incidir. Luego vendrán las propuestas pedagógicas de una “educación para la emancipación”, que es como Adorno (1998) designó el trabajo del deber de memoria en educación.

Por ello, me pregunto fundamentalmente qué puede aportar una mirada etnográfica a la comprensión e intervención de la transmisión escolar del pasado reciente. ¿En qué consiste una mirada tal? ¿Cómo podría contribuir al deber de memoria? Con este objetivo central, presento primeramente los fundamentos teóricos y metodológicos de una mirada etnográfica en el campo de la investigación sobre la transmisión escolar de estos pasados. En segundo lugar expongo los datos básicos de la investigación con que la he llevado a cabo. En tercera instancia me ocupo de los hallazgos más destacados a la luz del análisis de los distintos registros desde esta perspectiva. Y finalmente planteo algunas reflexiones para apuntalar la defensa de esta mirada etnográfica en este terreno.

Transmisión del pasado reciente y etnografía

La transmisión intergeneracional de conocimientos, valores y normas es una de las tareas fundamentales de la institución escolar en los Estados modernos. Su imbricación con la política ha sido explorada especialmente a propósito de la construcción y el afianzamiento de la identidad nacional

(Carretero, Rodríguez-Moneo y Asensio, 2012), pero puede considerarse un elemento nuclear de cualquier proceso educativo, tal y como lo teorizó Freire (1997:94-100) al hablar de la direccionalidad y politicidad de la educación.

Cuando se trata de prevenir el autoritarismo, entra en escena la educación cívica o ciudadana; en países como Argentina, va de la mano de la historia en la defensa de los derechos humanos y la condena del “terrorismo de Estado”, aunque a menudo una y otra se ignoran mutuamente (Legarralde, 2017: 107-110, 126-128). Sin embargo, la transmisión que se abandera con el fin de la prevención, de la no repetición, del *nunca más*, manifiesta profundos quiebres entre principios y prácticas (Cerri y De Amézola, 2007:36; Pereyra, 2007:272-93; Garriga, Pappier y Morras, 2010). Este problema, con todo, se aprecia también en otros lugares en ese campo más amplio de la educación cívica (por ejemplo, Elizondo, Christiansen y Ruiz, 2007). En el ámbito de la pedagogía de la memoria, algunos lo conectan con el “idealismo pedagógico” (Cuesta, 2007:40) y con otros escollos, como la “fatiga” estudiantil (Schweber, 2007) o la contradicción, típicamente ilustrada, de fomentar la autonomía al tiempo que se promueven determinados valores (Meseth y Proske, 2010).

Frente a ello, en el contexto específicamente argentino, desde hace años se ha reclamado una “transmisión lograda”, en el sentido de Jacques Hassoun, que exige un trabajo subjetivo que potencie las apropiaciones por parte de los actores en juego, las y los jóvenes (especialmente Guelerman, 2001), al modo del joven aprendiz de alfarero que, como ilustra la fábula del noroeste americano recogida por Galeano (2001:69), toma la mejor obra de su maestro y, en lugar de admirarla tal como está, la estrella contra el suelo y emplea sus fragmentos para sumarlos a la arcilla con que compondrá la suya propia.

Lo que pensamos algunos es que estas propuestas didácticas se pueden enriquecer notablemente con investigaciones empíricas sobre lo que realmente sucede en el desempeño del deber de memoria en las escuelas (Rolland, 2020a; González, 2021). En este terreno solamente unos pocos han apostado por el enfoque etnográfico (Higuera Rubio, 2010; Pappier, 2022) y hasta la fecha no tengo noticias de ninguna etnografía propiamente; la tesis de Guglielmucci (2013) es un excelente trabajo sobre la institución de la categoría de “memoria sobre el terrorismo de Estado” como objeto de políticas públicas estatales en la ciudad de Buenos Aires en los años

noventa y los primeros del siglo XXI, aunque reconoce que los esfuerzos por “pasar la posta” fueron decisivos en ese marco, con iniciativas pioneras, como la exposición “El Puente de la Memoria” en el Colegio Nacional de Buenos Aires, el 22 de octubre de 1996, que precisamente comprometía a estudiantes del ayer y del hoy (Guglielmucci, 2013:45) (figura 1).

FIGURA 1

Foto de Marcelo Brodsky realizada en la exposición “El Puente de la Memoria” (1996) e incluida en el proyecto Buena Memoria (1997)



Fuente: Cortesía de Marcelo Brodsky y el Museo de Arte y Memoria de La Plata (Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires).

La mayoría de los trabajos que encontramos han buscado diagnósticos desde la sociología, psicología, sociolingüística, historia de la educación y el periodismo, a partir de cuestionarios o encuestas (Dussel y Pereyra, 2006; Pereyra, 2007; Garriga, Pappier y Morras, 2010; Kriger, 2011; De Amézola y Cerri, 2018), producciones escritas (Birgin y Trímboli, 2007; Paredero, 2007; Levin *et al.*, 2008; Rolland, 2020b) y análisis de manuales escolares (Born, 2010; De Amézola, Dicroce y Garriga, 2012; Geoghegan,

2021), aunque en algunos casos hay cierta permanencia en el campo, con observaciones y debates en la escuela y su entorno (Mariño, 1999; Muñoz, 2004; Nobile, 2004; Piotti, 2006; González, 2014; Legarralde, 2017); el resto son obras de síntesis, con el mismo afán diagnosticador (Jelin y Lorenz, 2004; Zysman, 2015).

La etnografía, tanto en las propuestas más conectadas con la antropología como en aquellas más descentradas, como las que planteamos otros científicos y científicas sociales y docentes, es un tipo de investigación que consiste en “la *descripción* de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (Restrepo, 2016:16). Por ello, primeramente, no se puede reducir a un papel instrumental, si bien articula de un modo específico determinadas técnicas de investigación cualitativa; se guía por el holismo y se vincula con determinada teoría de la cultura (Velasco y Díaz de Rada, 2003:121; Del Olmo 2008:91), sin el “estilo trascendentalista y normativizante de la reflexión filosófica o de los estudios políticos” (Restrepo, 2016:33).

Además, esta “descripción” del *hacer dicho* implica unos contextos que no son marcos ni escenarios de las prácticas y los procesos sociales, sino las tramas en que estos existen realmente; son constituidos por “relaciones de relaciones” que la o el etnógrafo va definiendo, al “suministrar contexto”, y de ese modo no explica, sino que ofrece una “descripción densa” de “las condiciones de experiencia que hacen inteligible la relación causal” (Velasco y Díaz de Rada, 2003:126-7).

Con ello, finalmente, no se trata de documentar ni de extraer información, sino de “transitar de la reflexividad propia a la de los nativos” (Guber, 2011:47); a partir de ciertos fundamentos teóricos y de estancias prolongadas, las y los etnógrafos “[están] dentro estando fuera” y construyen dialógicamente, con los pobladores de ese campo, los sentidos sobre la realidad (Velasco y Díaz de Rada, 2003:103-4, 109). Para ello, el relativismo cultural se revela como principio clave que promueve “un vacío de explicación”, a través del asombro y el extrañamiento, a partir del cual es posible entender la manera de ver las cosas de otras personas (Del Olmo, 2008:93).

En el terreno educativo y, particularmente escolar, la realidad se toma como “construcción colectiva”, lo que supone entender a la escuela no solo desde lo normativo sino sobre todo desde “lo cotidiano” y ello supone investigar (en) “una escuela que es y no es, pero que, en su concreción, verdaderamente no es” (lo que se quiere que sea o se dice que es) (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Estos elementos nucleares de la etnografía son cruciales para dar cuenta de aquellas texturas y tramas, así como de las originales producciones de los agentes participantes, de las que hablaba al principio, con el fin de trascender la dimensión normativa, del deber ser, para sumirnos en ese cotidiano y, en todo caso, vincular esa dimensión normativa con la práctica. La mirada etnográfica permite entender, a través de la descripción densa y la interpretación de relaciones, numerosos elementos que desde otras perspectivas solamente nos llevan a sombríos panoramas y juicios severos y estériles. Y esa comprensión, pienso, es decisiva para abordar de un modo realista y fundamentado la educación para la emancipación.

Una experiencia de investigación en La Plata (Argentina)

Los resultados de la investigación que comparto aquí proceden del acompañamiento a dos grupos del último año de secundaria, de la orientación en Ciencias Sociales, durante cuatro meses de 2018. Participaron estudiantes de entre 17 y 18 años de una escuela privada católica (escuela 1) y una pública (escuela 2) del centro de la ciudad de La Plata, a lo que se añade una fase piloto el año anterior, uno de cuyos registros utilizo por su riqueza.¹ Ambas escuelas tienen prestigio en la ciudad: la primera es considerada de “élite” y la segunda sigue respondiendo a un imaginario platense de “buena escuela” de tradición normalista. La Plata, por su parte, es referente tanto de luchas sociales desde los años setenta hasta la actualidad como de la represión y el posterior procesamiento de algunos de sus responsables.

El contexto particular de la investigación fue el del gobierno presidido por Mauricio Macri (2015-2019), que mediante una coalición de grupos conservadores y neoliberales, denominada Cambiemos, sucedió a Cristina Fernández de Kirchner, poniendo fin a la serie de gobiernos kirchneristas ininterrumpidos desde 2003. El gobierno macrista se mantendría durante una única legislatura, hasta la elección del peronista Alberto Fernández (2019-2023), pero impulsó medidas de alto impacto y resonancia pública, como la firma del préstamo más elevado en la historia del Fondo Monetario Internacional y la consecuente reforma de las pensiones (además de las negociaciones o “paritarias” a la baja de los sueldos docentes en provincias como la de Buenos Aires, con un gobierno del mismo signo que el nacional); la atribución de competencias a las Fuerzas Armadas para cuestiones de “seguridad interior”, y la gestión de la desaparición forzada de Santiago Maldonado y otros casos de violencia institucional,

cuestiones que están presentes en varios testimonios de mi investigación. Al mismo tiempo, en esta etapa se dio pábulo a una revisión, calificada a menudo de “negacionista”, de las políticas públicas de memoria (Goñi, 2016; Wechsler, 2020), que supusieron, entre otras medidas indirectas, beneficios penitenciarios a condenados por delitos de lesa humanidad, como en el sonado y contestado “2x1”.

Los acompañamientos de 2018 en las escuelas citadas generaron varios registros: observaciones en aula, en actos escolares y en los patios y pasillos de ambos centros entre mayo y agosto (una media de dos horas semanales); cuestionarios con preguntas abiertas en la escuela 1 (3 de julio) y en la 2 (6 de agosto, repetido el 17 de octubre para mejorar el registro); entrevistas en profundidad semiestructuradas a tres estudiantes de la escuela 1, el 21 y 28 de agosto, de una hora de duración cada una (Diego, Ana y Luca), y a dos de la escuela 2, el 12 de julio, también de una hora (Dona y Justo), a las que se añaden otras dos con tres integrantes del centro de estudiantes de esta misma escuela, tanto ese año (23 de marzo) como el anterior (26 de octubre de 2017) (Laura, Carmen, Sara); debates colectivos en la escuela 1 (22 de mayo) y en la 2 (3 de mayo), y documentos variados (desde carpetas de clase hasta fotografías del entorno) de ambas, a los que se añade, lógicamente, mi diario de campo.

Esta investigación de 2018 estaba dirigida, en su conjunto, a ofrecer una exploración del tratamiento del pasado reciente en las escuelas argentinas en relación con el deber de memoria, considerando las mediaciones entre principios y prácticas en aras de una valoración menos sombría que aquella a la que nos tienen acostumbrados los didactas. Entre otros, perseguía los objetivos de: *a*) estudiar la imbricación de las narraciones históricas en torno al periodo de 1976-1983 con las relaciones que mantienen las y los estudiantes tanto con la cultura escolar y el código disciplinar como con sus pares de dentro y fuera de la escuela, y *b*) definir los intercambios que se pudieran dar, al abordar estos episodios históricos, entre distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) y múltiples dimensiones (principalmente la cognitiva y la ética y moral). Esas narraciones fueron consideradas en el plano interpretativo (descripción y explicación de los procesos históricos) y justificativo y valorativo (pertinencia y valoración de su abordaje en la escuela). En los próximos apartados expongo los resultados de la indagación con perspectiva etnográfica conforme a estos objetivos.

Cultura escolar y código disciplinar

Viñao (2008) discutió el riesgo de que la categoría de “cultura escolar” se convirtiera en “un fácil comodín explicatodo”, pero él mismo la define, al hilo de los avances de la historia socio-cultural y socio-crítica de la educación, para entrar en la “caja negra” de la escuela; y la define como:

[...] conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2008:22).

El “código disciplinar” se vincula con ella y, junto con Cuesta (2007:cap. 1), lo considero importante para apuntar hacia ciertas recurrencias y rutinas de la enseñanza de la historia. Una y otro me permiten desbrozar la primera gran trama que da sentido a las narraciones de las y los estudiantes sobre el pasado reciente, tanto en su dimensión interpretativa como en la justificativa y valorativa. Estas narraciones se explican parcialmente si únicamente se consideran en relación con determinado saber experto, cuando no con ciertos prejuicios sobre adolescentes y jóvenes, como ya vimos. En cambio, podemos ir entendiéndolas y abordándolas en el marco de determinadas normas, costumbres y rutinas tanto del desempeño de la vida escolar en general como del desenvolvimiento de la historia como disciplina escolar, y de las maneras en que las y los estudiantes las experimentan.

Primeramente, a juzgar por sus valoraciones, cualquier abordaje sobre el pasado reciente se realiza sobre un terreno caracterizado por el rígido formato académico, la falta de relación entre disciplinas o con respecto a los intereses de los sujetos, el memorismo y la insensibilidad. Algunas explican la falta de interés que a menudo se les achaca a las y los estudiantes apelando a que sus compañeras(os) “quizás también se lo toman como muy educativo [...], de forma académica”; de hecho, se les presenta “como algo pasado, como algo que ya pasó”, en lugar de hacerlo “más real que como dictándoles” (Laura y Carmen, entrevista conjunta, E2, 23-3-18). Diego clama ante el memorismo (entrevista, 21-8-18), que se torna ritualizado en su escuela, acorde quizás con la dinámica de rezos cotidianos:

Profesora (P): ¿Qué es un gobierno *de facto*? ¿Es un gobierno...?

Estudiantes (E), al unísono: Inconstitucional

P: ¿Y qué implica que es inconstitucional? ¿Que no se respetan...?

E: Los derechos

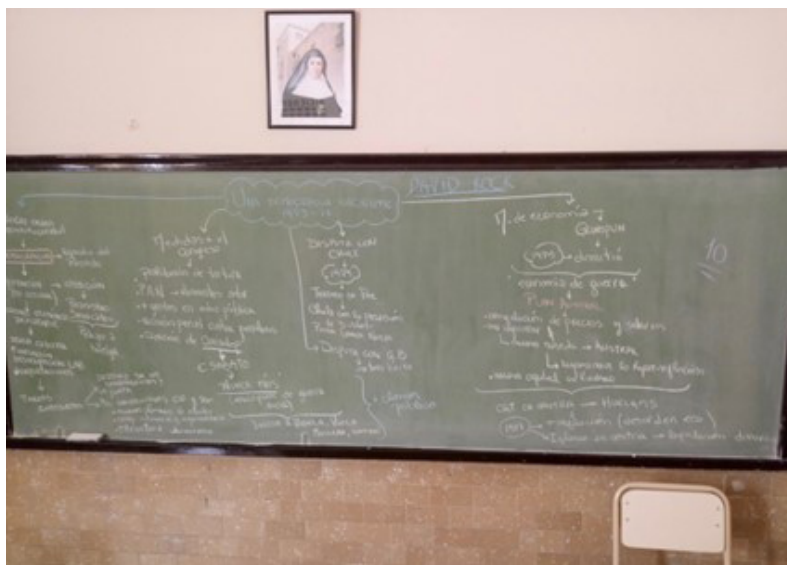
P: ¿Y cómo dice la Constitución? ¿Nosotros tenemos una Constitución de carácter...?

E: Liberal (...) (observación E1, 26-6-18).

Aparecen multitud de quejas (y propuestas) frente a la falta de sensibilidad y de fomento de la empatía, “porque si no... es como si hubiera sido una presidencia más” (entrevista Justo, 12-7-18). Los materiales que mejor lo ejemplifican son “la línea de tiempo”, que incluye en un mismo espacio “gobiernos no constitucionales” y “presidencias” (observaciones, E1, 7 y 14-8-18), y los mapas conceptuales, que llevan a las alumnas, al hablar de las consecuencias de la dictadura, a combinar fríamente, como si rellenaran un formulario, “descontento social, hubo miles de desaparecidos, crisis de la producción local y el proceso industrial” (Rosa, observación, E1, 26-6-18) (figura 2).

FIGURA 2

Mapa conceptual de un tema de historia reciente en la escuela 1 (28-8-2018)



Fuente: Registros del trabajo de campo.

En estas célebres escuelas platenses el tema incluso se torna huidizo. En actos como el del aniversario del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, que en otros lugares es una efeméride muy densa (Pappier y Morras, 2008; Carnevale, 2021), Sara indica que “estuve en clase pero tampoco hablaron” y Carmen explica que “el vicedirector trajo como una fotocopia y él la tenía que..., nos hizo escribir algo atrás con respecto a eso” (entrevista conjunta, E2, 23-3-18); para Justo, todo lo que concierne a los actos “al día siguiente te [lo] olvidás. Al día siguiente te olvidás de que estuviste ayer en un acto” (entrevista, 12-7-18).

Las y los estudiantes parecen acudir al profesor, como último recurso, para salvar este vínculo conflictivo con la escuela, cosa que pone de relieve la importancia de las relaciones interpersonales. Entre otros, Justo reduce la aportación de la escuela a sus conocimientos a la “biblioteca de primaria” y a “sexto”, año en el cual “yo tuve la suerte de tener a este profesor [...]. Así que... un profesor bueno para un tema importante” (entrevista, 12-7-18). Más allá de la profunda influencia que ejercen las y los docentes, a la luz de las convergencias entre sus afirmaciones y las representaciones estudiantiles, la trama de la relación es conflictiva, aunque en ello están incidiendo también tensiones intergeneracionales, por cuanto quienes son más jóvenes interpelan a los mayores. Pero el profesorado, como la docente de la Escuela 1, a menudo afronta esas interpelaciones con todo el arsenal escolar. En una ocasión, por ejemplo, Lara le dice que “te quería hacer la pregunta de cómo lo habías vivido vos [todo aquel periodo de la dictadura]” y la profesora relata su experiencia en la universidad; tras preguntarle por la postura que ella tomó ante “estos grupos... subversivos que estamos viendo”, otra chica se interesa por los chicos y chicas de la conocida como Noche de los Lápices, y la profesora cierra la conversación apuntando que:

[...] eran chicos del Nacional y de Bellas Artes... los que luchaban por el boleto estudiantil. Hoy tenemos el boleto estudiantil, ¿sí? Bueno... Bueno, eh... Conclusiones. Vamos. Otras conclusiones [animando el ambiente], desde el punto de vista político..., o económico..., social, ¿sí? ¿A qué conclusiones llegan? (observación, E1, 26-6-18).

Relaciones entre pares

Lo que dicen las y los estudiantes sobre el pasado reciente de violencia política cobra sentido también en el marco de las relaciones que man-

tienen entre sí. El tema se revela, por tanto, como un terreno clave para la socialización.

En primer lugar, canaliza disputas y conflictos: alimenta esas disputas y conflictos, pero al mismo tiempo es alimentado por ellos. El caso de Dona es especialmente ilustrativo al respecto (entrevista, 12-7-18). Ella valora que el tema se enmarca, en su desarrollo a lo largo del año, en la “dictadura de lo políticamente correcto”; explica que “se cierra mucho, eh..., una parte buena y una parte mala” y que “todos piensan así. En que... se ponen como de un lado solo [...]”, “los de izquierda y las feministas”. Cuando le pregunto si hay otros “lados” señala que “obviamente debe tener más..., más puntos de vista” y entonces hablamos del discurso de Videla que revisamos en el análisis de fuentes del 28 de junio, y afirma que “ninguno de..., de los del salón van a pensar que por ahí tenía razón. Eh... Y por ahí si decís que..., que estás de acuerdo con lo que dice..., eh..., te tratan como..., no sé, cualquier cosa”.

Lo importante es que esta valoración, aunque pueda vincularse en cierta manera con determinada postura ideológica (cosa que con cierto fundamento dudo), remite básicamente al tipo de relación que mantiene con sus pares. Esta conexión es sobre la que permiten llamar la atención la entrevista semiestructurada y la observación participante, pues Dona me explica que con estas(os) compañeros lleva desde hace tres años, cuando llegó a la escuela 2, pero que no hace nada con ellos, a menos que sea académico (obligatorio): “es como que me mantengo alejada [...], pero si tengo que hacer un grupo ahí en el salón no tengo problema. Participo”. Su disposición en clase es al margen de todo el mundo, en las filas delanteras, sola (observación, E2, 31-5-18). Esta ubicación espacial aparece en su relato bajo la forma de una contraposición entre *yo* y *ellos*, que se aprecia en aquel omniabarcativo “todos” de “piensan así” y el reiterado sujeto en tercera persona del plural. De manera que hay una correlación entre su narración sobre el pasado reciente, en lo que toca a la valoración, y las relaciones que tiene con sus pares. Esto es fundamental entenderlo antes de empeñarnos en convencerla de cualquier otra cosa que tenga que ver con nuestros impolutos principios sobre pedagogía de la memoria.

En segundo lugar, la narración histórica, en este caso en su dimensión interpretativa, también se vincula con las relaciones que mantienen entre sí los pares en cuanto materia para la definición personal y colectiva, esto es, con la identidad. Aquí se aprecia la especificidad (y hasta agencialidad)

del tema en situaciones concretas como las que se despliegan en la cotidianidad de las clases de Historia y que a muchas(os) docentes no se les escapa (aunque no empleen en ello el relativismo cultural). El caso señero es el de Ana, de la escuela 1, que explica que “yo debato con todos. Ya me viste vos, que... [...]. Yo digo: ‘mirá, no me parece’. Y hablo. Y yo... La profe me debe matar... [se ríe]. Yo todo el día ahí, levanto la mano y digo: ‘mmm...’, no sé, tal cosa” (entrevista, 21-8-18); por eso, aunque también por otros conflictos labrados, si bien soterrados, que no puedo desarrollar aquí, Ana impugna el sentido común de la mayoría de sus compañeras(os) en torno a la dictadura y, particularmente, a “Malvinas”, compartido y alentado por la docente: frente a la búsqueda del “bien común” y a la defensa de la “moral” y los “valores”, defendidos por estos chicos(as) y la docente, Ana recalca la importancia de la “contradicción”, el “contexto” y los “motivos” (observaciones, E1, 3, 10 y 31-7-2018). Probablemente fue ella quien en el cuestionario, que era anónimo, señaló que “[el tema] me pareció muy interesante y me ayudó a formarme en una ideología política, a luchar por mis derechos: a la identidad, a la expresión, al respeto a la diversidad” (cuestionario E1, núm. 15).

Esta afirmación de la identidad propia a menudo se conecta con la familia. Ana reconoce que no tiene un “conocimiento” abrumador sobre el tema, sino que es “lo que yo vivo con mi familia, digo, tengo este pensamiento y..., y como que estoy tan, más segura” (entrevista, 21-8-18). Y Diego explica que:

[...] lo que es la dictadura en sí no hay mucha diferencia de opiniones, [pero en] lo que sí hay diferencia de opiniones, y ahí es cuando se torna más... caliente el tema [...], es cuando se habla o de Perón o de Alfonsín. Entones ahí sí hay diversidad de opiniones; [no por casualidad], mi familia es más que nada radicales [...]. [E]n ese sentido, digamos, mi crianza fue más por ese lado, más que peronista (entrevista Diego, 21-8-18).

La defensa que hace de Alfonsín y su proyecto refundacional, así como del papel de “el campo”, puede entenderse como un elemento interpretativo en este marco.

El trabajo sobre la identidad colectiva en el caso específico de la escuela 1 a propósito del pasado reciente, sobre todo en su dimensión justificativa y valorativa, pone sobre la mesa la importancia de la titularidad del centro

como factor clave. Varios chicos, como Diego y Luca, inciden en el problema de “la educación” en Argentina, aludiendo al ya mencionado memorismo, a las huelgas, como veremos al final, y a la parcialidad o “bajada de línea”; pero se atribuye específicamente a las “escuelas estatales” o a unas “otras escuelas”, y la suya, que es privada, no solo queda exculpada sino que promueve prácticas realmente formativas, por ejemplo para la “comprensión de textos” (entrevistas, 21 y 28-8-18).

En tercer y último lugar, el tema del pasado reciente es un elemento amalgamador sobresaliente (figura 3).

FIGURA 3

Parches y afiches en el Parque Saavedra (14-11-2017).

En el centro, uno alusivo al pasado reciente y el trabajo de la memoria



Fuente: Registros del trabajo de campo.

Tal es el caso de las chicas del centro de estudiantes, quienes, a través de las actividades que realizan al margen de las clases, si bien *en la escuela*, “reconocen lo que pasó [...], como sentirse uno mismo que en este momento podría *sucedernos...*” (entrevista conjunta, E2, 23-8-18); para ellas, “hoy marchar, *encima con mis compañeras*, me da mucha fuerza... de poder decir que no vuelva a pasar [...]. Yo digo *no olvidamos* [...] y los que *estamos* ahora *debemos* luchar porque *estamos* en contra totalmente de lo que pasó” (Carmen, entrevista conjunta, E2, 23-8-18). Justo habla del tema con sus amigos, y en esas conversaciones se forjan o debaten interpretaciones que luego están presentes en sus narraciones en la escuela: “hace un par de días estuve hablando con un amigo y con una amiga [...] de que... era responsabilidad mucho, no solamente de los militares sino también nuestra” (entrevista, 12-7-18). Ana tiene a sus “amigas del club” (de la Universidad Nacional de La Plata): “que militan mucho [...]. Es un grupo donde se puede hablar mucho de política o de... ideologías; entonces aprovechamos y charlamos todas esas cosas [...]. Y ahí más que nada lo nombramos. O cuando ocurren cosas como, como lo que pasó con Chicha, que murió hoy..., hoy o ayer. Eh... tipo, siempre se, se nombra” (entrevista, 21-8-18).

Diálogos de tiempos y dimensiones

Las narraciones históricas están entretejiendo, asimismo, distintas temporalidades y dimensiones, en tanto no se limitan a una descripción de un pasado separado del presente sino que despliegan un complejo diálogo entre determinadas actitudes y valores, de un lado, y ciertas representaciones sobre el pasado de violencia política, de otro. Lo que se aprende sobre el pasado en la escuela se ve influido por lo que se piensa sobre el presente, así como sobre las expectativas de futuro, pero al mismo tiempo alimenta la comprensión del presente y la proyección de esas expectativas. Esta imbricación es propia de los procesos, actos y planteamientos educativos, de la direccionalidad y politicidad a las que se refiere Freire, pero también atañe específicamente a la enseñanza de la historia, ya que aparece constantemente en las clases de historia, en la voz tanto de docentes como de estudiantes. Las observaciones en el aula y los pasillos permiten ir dando forma a estos diálogos e intercambios, como también sucede en las entrevistas y debates colectivos. Los cuestionarios, al inquirir específicamente por las narraciones históricas en sus dos dimensiones, también aportan datos interesantes.

La historia es valorada explícitamente por una parte importante como *maestra de la vida*. La categoría interpretativa, con altos tintes valorativos (a la hora de entablar relaciones entre pasado y presente), de “el pasado como lección” aparece en el 42% de los cuestionarios de las dos escuelas (Rolland, 2020b:24). Los vínculos más habituales se establecen en torno al tema de la protesta social, enmarcados en una concepción de fondo sobre la política que no sabemos (aún) en qué medida alimenta la representación histórica o está alimentada por ella, pero que, en cualquier caso, manifiesta la importancia de ciertos marcos de referencia o interpretación determinantes de cualquier acción pedagógica particular o general, como mostró Freedman (2015).

La protesta social en algunos casos solo es aceptable en el marco de “la ley”, debe someterse a los resultados electorales y se concibe sin relación con su contexto. Para Raquel, “ahora están muy sensibles con el tema de... que relacionan a Macri con la dictadura [...], porque es [...] conservador” (debate conjunto, E1, 22-5-18). En el marco de la agitación social del invierno de 2018, marcada por el préstamo multimillonario del Fondo Monetario Internacional y la reforma de las pensiones del gobierno de Mauricio Macri, esta chica pone como “ejemplo, las marchas”:

Quando los reprimen..., lo toman como una dictadura. Que en realidad están infringiendo la ley [...] porque vos no podés cortar las calles para hacer una marcha [...]. O sea, tu libertad termina cuando empieza la del otro. Vos no podés molestar a la gente que va al trabajo, que tienen que ir a buscar a los hijos y cortan todo el tránsito. Entonces, la policía va para sacarlos justamente de las calles, los reprimen... y... dicen que el gobierno de Macri es una dictadura porque reprime a los que marchan, a los que protestan por sus derechos (Raquel, debate conjunto, E1, 22-5-18).

Sin embargo, los y las manifestantes “tienen derecho a huelga en una plaza, por ejemplo, donde no molestan” (Raquel, debate conjunto, E1, 22-5-18) y “[tienen] que saber perder” y dejar de luchar para “que caiga el gobierno” (Rosa y Raquel, respectivamente, observación, E1, 10-7-18). A la hora de estudiar el célebre Cordobazo, de mayo de 1969, por ejemplo, prima su comprensión como conflicto meramente ideológico desestabilizador: Diego lo enmarca en las “ideas castristas” y Raquel afirma que “puso en juego la paz social” (observación, E1, 26-6-18).

Solo algunas chicas rebaten este sentido común. Ana señala en esa ocasión que los “estudiantes [...] y obreros [...], *como no se podía expresarse*, iban guardando todo y a la mínima...” (observación, E1, 26-6-18). Y en otra Lucía expresa en tono queado que “no es tan así. Muchas personas tienen otra ideología de lo que es el orden” y Ana, ya abiertamente, señala que, allí donde su compañera Raquel juzga que “la represión está justificada porque se invade la calle”, en aquella época “se buscaban justificaciones [...]”. Como que reprimían según sus leyes” (debate conjunto, E1, 22-5-18). Sin embargo, Luca me explica:

No quiero que me malinterpretes [risas]. En aquella época que no había libertad..., no había libertad de expresión, pero había esos métodos, que igualmente eran malos, que no eran de los mejores métodos, pero que lo que hacían era poner una disciplina en la sociedad. Entonces por ahí esa disciplina, si la comparas con la de hoy en día, que no hay..., porque justamente tenemos fallos en la educación y eso genera más delincuencia, más inseguridad... Si bien en esa época había más disciplina con un método que no era el perfecto, ninguna dictadura es perfecta, ni ningún método que salga de una dictadura tampoco va a ser el mejor, pero... había más disciplina (debate conjunto, E1, 22-5-18).

Este es uno de los contextos en los que se trae a colación el problema de “la educación”, que sirve para proseguir la valoración del abordaje del pasado reciente *con motivo de* la argumentación sobre la protesta social y, en definitiva, “la democracia”. Y se hace, como ya hemos dicho, contrastando las “escuelas públicas” y la “privada”. De hecho, todo se funde en un mismo relato valorativo, pues son las movilizaciones sindicales, mayoritarias en la pública, lo que proporciona una pésima lección a las y los estudiantes, abundando en el supuesto declive del país; una alumna opina que “en los públicos, por ejemplo, aquel que tiene un [...] profesor que tampoco va a la escuela a dar clase, ahí, claro, el chico va perdiendo el interés” (observación, E1, 26-6-18). Ello no es óbice para que en el comienzo de alguna clase en esta escuela privada, después del rezo, algunos reivindiquen que “hay que hacer paro” para no realizar las tareas, ni para que, a juicio de la docente, cuando realmente hay paro docente “hasta el que vive a dos cuadras, justo ese día se va a lo del abuelo..., a algún lado” (observación E1, 3-7-18).

La cuestión de la “seguridad”, que aflora también en este contexto, permite rastrear pugnas similares, con tensiones entre el utilitarismo y la contextualización. Pues, mientras algunos opinan que “en ese momento había más control. Ahora no hay control. Entonces no sucedían tanto las cosas como ahora” (debate conjunto, E2, 3-5-18), otras, como Dona, a pesar de confesarse ignorante de la historia, conectan la inseguridad con la pobreza, con la “necesidad”: “depende de si había pobreza o no [...]. Si había robos antes es por si había pobreza; pero no sé si había pobreza o no. Porque ahora hay muchos delitos por ese tema, me parece [...], por la necesidad” (debate conjunto, E2, 3-5-18).

En definitiva, el pasado no permanece pasivo. Su representación sirve para articular una explicación sobre el presente, en la que se combinan conocimientos, valores y actitudes. El 83% de los cuestionarios considera que la etapa de los setenta y ochenta “ha influido posteriormente”, como es el caso de Nano que, en lo que respecta a la cuestión económica, señala que “la gran deuda generada en esos años devaluó mucho la moneda. Hoy en día todavía se sigue pagando y cada vez es más difícil hacerlo” (cuestionario E1, núm. 4). Sara lo expresa con una inclusión personal colectiva en la entrevista y sugiere una cierta incertidumbre respecto del futuro, anclada en cómo se representa el pasado reciente: “a nivel económico estamos creo que muy endeudados por eso, por la dictadura [...]; en lo económico era básicamente no fortalecer las industrias nacionales [...], como que nunca favoreció lo que es nacional y después de eso era difícil lo que es el trabajo” (entrevista conjunta, E2, 23-3-18).

En algunos casos, estos vínculos entrañan una valoración positiva de la democracia liberal, pues, para Inés, “tanto el país en general como la sociedad no quiere volver a una dictadura sino que por el contrario prefiere un gobierno democrático, liberal, respetuoso y honesto con el pueblo [...]. Sí [me aporta una lección] ya que nos hace ver la importancia de un gobierno democrático” (cuestionario E1, núm. 2). Sin embargo, solo en el caso de Ana se considera que “legados” como los desaparecidos exigen reparación (probablemente es ella la que en el cuestionario reclama “la necesidad de obtener una respuesta de tantos momentos de oscuridad”) y los vínculos son en cierto modo externos, pues no se imbrican dinámicamente con las etapas previas; son “consecuencias”, efectos, digamos, secundarios o derivados. Las pugnas sobre unas interpretaciones y otras también inciden en el presente, porque rebatir la teoría de los dos demonios, si bien no puede

conducir a justificar la llamada violencia revolucionaria, tiene que fijar claramente los límites de la actuación del Estado; para Sara:

[...] es como, por mi punto de vista, que no tiene ningún, como, sustento... legal [la equiparación que implica la teoría de los dos demonios]. Como que una cosa es degradar los derechos humanos y otra cosa es intentar defenderse con organizaciones... Tampoco estoy justificando muertes... No se trata de eso. Sino como que, por ahí, no ponerlo en el mismo nivel, porque *no... son* lo mismo (entrevista conjunta, E2, 26-10-17).

Para las estudiantes de la escuela 2 el pasado reciente, como ya vimos, desempeña un papel crucial en torno a la militancia y politización en la actualidad. Nos muestra tanto la existencia de un activismo hoy ya perdido como de una obra de ingeniería social que ha desmovilizado al conjunto social y a las clases trabajadoras en particular. Carina, quien también pertenece al centro de estudiantes (aunque no estuvo en ninguna de las entrevistas), nos comparte en el debate conjunto que:

[...] es todo lo contrario; como que antes era un momento muy revolucionario de la historia argentina, el de la dictadura, sí. Yo creo que de hecho por eso es que hubo una dictadura [...]. O sea, las organizaciones políticas de izquierda, o el peronismo más de izquierda [...], yo creo que, eso, que estaban mucho más organizados que ahora y que la situación a nivel país como que estaba bien dada..., había una buena predisposición para que pase otra cosa, como en Chile [...]. Y ahora, si bien hay una militancia muy fuerte, o sea, como que eso no se perdió, sí, y marchamos y todo [...], creo que a nivel mundial es mucho más difícil que vaya a pasar otra cosa que no sea la pregunta capitalista que seguimos teniendo desde siempre. De hecho, ganó Macri [...], que es los bancos y todo... [...]. Yo creo que [...] antes la militancia era más revolucionaria. O sea, yo creo que [...] estaban mucho más organizados (debate conjunto, E2, 3-5-18).

En estas chicas, y también en Dona, el pasado está vigente: “Todavía estamos en democracia y hay desaparecidos. Por ejemplo, lo de Santiago Maldonado y el descubrimiento de listados, y como se viene dando. Y la gente que cree que el Estado tiene razón porque no tiene otra cosa en la cabeza” (Laura, debate conjunto, 3-5-18) (figura 4). Dona remarcaba

que “Julio López desapareció hace no muchos años por dar muchos detalles y hacer *declaraciones* [?] que no les convenía a personas relacionadas con la junta militar” (cuestionario E2). Las actividades que impulsan aquellas desde el centro de estudiantes incluyen “un poco lo que es la represión desde las instituciones policiales o todo lo que genera el Estado”, como veíamos, así como la cuestión de los femicidios, el patriarcado y el *Ni Una Menos* (entrevista conjunta, 26-10-17).² Para Martina, “*sabiendo los sucesos ocurridos en esa época* puedo ser consciente de lo que pasa en el país actualmente. Por ejemplo, cuando Macri casi hace que las Fuerzas Armadas vuelvan a las calles todos (o la mayoría de los argentinos) se opusieron por miedo a que vuelva a pasar lo mismo que paso en el 76 (dictadura)” (cuestionario E2, núm. 5).

FIGURA 4

Cartel de una de las listas para las elecciones del Centro de Estudiantes en un pasillo de la escuela 2, con la alusión a la desaparición de Santiago Maldonado en 2017 (4-10-2017)



Fuente: Registros del trabajo de campo.

En definitiva, las narraciones históricas ponen a dialogar múltiples dimensiones y temporalidades de un modo muy complejo. Existen determinadas

concepciones de fondo, marcos interpretativos, como la visión utilitarista, típica de la racionalidad instrumental, o una perspectiva que tiende a considerar elementos del contexto histórico (social, político, económico), que afectan tanto a la interpretación del pasado como a la del presente y el futuro, y las representaciones en torno a unos y otros se influyen recíprocamente también. Todas estas representaciones que vinculan distintas temporalidades y dimensiones deben observarse y analizarse, no tanto para utilizarlas como prueba de una fallida transmisión, o como norte/sur hacia el que encaminar la que juzguemos lograda, sino para considerarlas en pie de igualdad y con el respeto que merece como elaboración de sujetos implicados activamente en tramas concretas de relaciones.

Conclusiones

La investigación de la que he dado cuenta en estas páginas recoge algunos retazos importantes del cotidiano escolar en que se aborda el pasado reciente de violencia política en la Argentina, a propósito de dos colegios de la ciudad de La Plata en 2018. Este cotidiano implica una textura compleja en que el trabajo sobre la historia cobra cuerpo; podría decirse que ese trabajo, realmente, no existe más allá de esa textura, aunque entiendo, lógicamente, que la generalización de experiencias conforma un nivel más amplio que puede indagarse como realidad social. Sin embargo, es en ese contexto concreto (acaso primigenio) donde se constituye el trabajo de la historia como realidad, y a través de su análisis minucioso y respetuoso (hasta cariñoso) podemos dar cuenta, en diálogo con los sujetos y a menudo colaborando en la resolución o manejo de sus problemas y aspiraciones, de sus características. La etnografía, con sus principios teóricos y metodológicos básicos, así como con el rastro que deja en su desempeño en el terreno de la educación, es un tipo de investigación que concibe, formula y cualifica prolíficamente estas texturas.

Las conclusiones no tienen por qué ser generalizables; otros trabajos similares podrían ir aproximando los nexos y las diferencias. Pero sí lo es la comprensión de que el estudio de la historia, particularmente la reciente (y aquella que compromete a la violencia política), no se desenvuelve, ni puede entenderse, mucho menos evaluarse ni planificarse, conforme a principios generales, por más intachables que sean, ni tampoco de acuerdo con criterios racionales, fundamentalmente académicos, sobre el grado de adquisición de determinados conocimientos. Tampoco puede limitarse

a estudiar cómo se construye *el* conocimiento histórico. Desde el punto de vista etnográfico adoptado aquí, la historia implica un diálogo entre múltiples dimensiones que trascienden esos principios (y el tipo *histórico* de conocimiento), o al menos los sitúan *en relación con* ellas.

Aquí hemos visto que las más relevantes tenían que ver con los vínculos con la cultura escolar y el código disciplinar, con otros pares (y las personas adultas) y con el cruce entre distintas temporalidades y dimensiones. Tanto las interpretaciones como las justificaciones sobre el estudio del pasado reciente implican la inserción en estos diálogos, cuando algunas(os) estudiantes hablan sobre la falta de interés por el tema o, por el contrario, lo reivindican, o cuando se refieren al papel (y responsabilidad) de la colectividad, y acaso de determinados sectores sociales, en las dictaduras, o cuando de repente denuncian femicidios o quieren marcar rupturas con el pasado. Ahí están presentes los conflictos con las recurrencias del mundo escolar y la enseñanza de la historia, las pugnas y necesidades emocionales de las y los pibes, sus lealtades y también desafíos, la interconexión de pasado, presente y futuro (sea bajo esa fórmula occidental u otras), la persistencia y el conflicto entre determinados marcos interpretativos... En definitiva, el despliegue vivo de la historia y la memoria, de la narración histórica como práctica social en el presente.

De cara a una educación para la emancipación, o como se quiera formular, esta mirada etnográfica sugiere que el (también bastante difícil) objetivo de la prevención no puede reducirse a la ilustración sobre lo acontecido, que es uno de los componentes de aquella (Adorno, 1998:26, 90, 125); podemos estar hablando horas y horas (años y años) a las alumnas y alumnos sobre lo que sucedió, así como proclamar las justificaciones que queramos al respecto, y no movernos un ápice de las condiciones objetivas y subjetivas que favorecen el despliegue de la violencia política (en los *läger*, en los barrios, estrechos y ríos, en las casas y despachos, en la prensa, tribunales y aulas...). La consideración del diálogo de dimensiones pienso que ofrece un abordaje más realista. Y para ello se requiere, si no es dejar a los y las estudiantes en paz, como expresa Pink Floyd en *The Wall*, al menos escucharlos.

Notas

¹ El nombre de las escuelas queda oculto y el de las y los participantes se sustituye por

un seudónimo, con el fin de garantizar el anonimato, respondiendo al deseo expresado

por algunas personas, como la directora de la unidad académica de la escuela 2. En las referencias subsiguientes a menudo empleo las expresiones E1 y E2 para aludir a cada uno de estos centros.

² La vinculación del pasado reciente con la llamada “violencia institucional” (o viceversa: de la violencia institucional con el pasado reciente) está muy en boga en los últimos años, especialmente desde que Hebe de Bonafini mencionara el “gatillo fácil”, en 1995, en un acto en la Escuela de Mecánica de la Armada, en Buenos Aires, a pesar de que hasta entonces sus víctimas fueran relegadas tanto por corresponder al periodo democrático como por ser

pobres y, por ello mismo, supuestamente culpables (frente a la inocencia de los *desaparecidos* y *desaparecidas*) (ver Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional, 2021:10-1). La Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires, entre otras cosas a través de su revista *Puentes*, ha hecho un trabajo encomiable al respecto. En cuanto a los vínculos entre la violencia machista y el pasado reciente queda todo por hacer, aunque se han ido avanzando trabajos históricos sobre la violencia sexual en la dictadura. El llamado movimiento de “Ni Una Menos” se inicia en Argentina en 2015 con motivo del creciente número y la mayor visibilización de los femicidios.

Referencias

- Adamoli, María C. y Flachsland, Cecilia (eds.) (2010). *Pensar la dictadura. Terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Adamoli, María C.; Amoroso, Ignacio; Farías, Matías; Flachsland, Cecilia; Gerschfeld, Daiana; Guerra, Pablo; Kahan, Emmanuel; Nagy, Mariano; Osuna, María Florencia (2021). *El uso pedagógico de los archivos: reflexiones y propuestas para abordar la historia, la memoria y los derechos humanos*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación*, Madrid: Morata.
- Béjar, María Dolores y Amieva, Mariana (2009). “Por el camino de la justicia”, en S. Raggio y S. Salvatori (coords.), *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*, Rosario: CPM/Homo Sapiens, pp. 213-27.
- Billán, Yésica (2021). “La historia reciente y la «reularización» del contexto”, en M.P. González (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, pp. 47-69.
- Birgin, Alejandra y Trímboli, Javier (2007). “Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino”, *Propuesta Educativa*, vol. 14, núm. 28, pp. 38-49.
- Born, Diego Ariel (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009*, tesis de maestría, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Carnevale, Sergio (2021). “La historia reciente en los actos escolares del 24 de Marzo”, en P. González (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, pp. 71-89.
- Carretero, Mario; Rodríguez-Moneo, María y Asensio, Mikel (2012). “History education and the construction of a national identity”, en M. Carretero, M. Asensio y M.

- Rodríguez-Moneo (eds.), *History education and the construction of national identities*, Charlotte: Information Age Publishing, pp. 1-14.
- Cerri, Luis Fernando y De Amézola, Gonzalo (2007). “Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 12, enero-diciembre, pp. 31-50.
- Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional (2021). *30 años en las calles contra la represión. Antirrepresivo 2021*, Buenos Aires: Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional.
- Cuesta, Raimundo (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Dantas Pina, Maria C. y Dos Santos Aquino, Maria A. (2019). “O conhecimento histórico, ditadura civil militar e democracia: o que pensam alunos do ensino médio”, *História & Ensino*, vol. 25, núm. 2, pp. 83-113.
- De Amézola, Gonzalo; Dicroce, Carlos A. y Garriga, María C. (2012). “La última dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica”, en C. Kaufmann (ed.), *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*, Buenos Aires: Prometeo, pp. 103-134.
- De Amézola, Gonzalo y Cerri, Luis F. (2018). *Los jóvenes frente a la Historia: aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Del Olmo, Margarita (2008). “El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca”, en J. A. Téllez (coord.), *Educación intercultural. Miradas multidisciplinares*, Madrid: Catarata y Ministerio de Educación, pp. 83-96.
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*, Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, Inés y Pereyra, Ana (2006). “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina”, en M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós, pp. 253-275.
- Elizondo Huerta, Aurora; Christiansen, Anders Stig y Ruiz Ávila, Dalia (2007). “Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, pp. 243-260.
- Freedman, Eric B. (2015). “‘What happened needs to be told’: Fostering critical historical reasoning in the classroom”, *Cognition and Instruction*, vol. 33, núm. 4, pp. 357-398.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Ciudad de México/Madrid: Siglo xxi.
- Funes, Alicia G. (comp.) (2014). *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001. ¿Qué efemérides?*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Galeano, Eduardo (2001). *Las palabras andantes*, Buenos Aires: Catálogos.
- Garriga, María Cristina; Pappier, Viviana y Morras, Valeria (2010). “Los jóvenes entre la historia y la política. Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 14, pp. 1-10.

- Geoghegan, Emilce (2021). “Entre imágenes y palabras: ¿cómo se cuenta la guerra de Malvinas en los textos escolares?”, en M. P. González (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, pp. 91-107.
- González, María Paula (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- González, María Paula (2021). “La historia contemporánea y reciente en la cultura escolar. A modo de introducción”, en M. P. González (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, pp. 11-18.
- González, María Paula y Billán, Yésica (2021). “La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI”, en M. P. González (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II*, Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, pp. 19-45.
- Goñi, U. (2016). “Blaming the victims: dictatorship denialism is on the rise in Argentina”, *The Guardian*, 29 de agosto de 2016.
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guelerman, Sergio J. (2001). “Escuela, juventud y genocidio. Una interpretación posible”, en S. J. Guelerman (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires: Norma, pp. 35-64.
- Guglielmucci, Ana (2013). *La consagración de la memoria. Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en Argentina*, Buenos Aires: Antropofagia.
- Higuera Rubio, Diego M. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*, Buenos Aires: Libros Libres.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico G. (2004). “Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad”, en E. Jelin y F. G. Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid: Siglo XXI, pp. 1-10.
- Kaufmann, Carolina (2007). *El fuego, el agua y la Historia. La Dictadura en los escenarios educativos. Memorias y desmemorias*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kruger, Miriam (2011). “La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política”, *Persona y Sociedad*, vol. 25, núm. 3, pp. 29-52.
- Legarralde, Martín R. (2017). *Combates por la memoria. La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)*, tesis doctoral, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Levin, Florencia; Erramouspe, Pablo; Manfredini, Ana M. y Schujman, Gustavo (2008). “El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 55, pp. 93-102.

- Levy, Sara A. y Sheppard, Maia (2018). “‘Difficult knowledge’ and the Holocaust in history education”, en S. A. Metzger y L. M. Harris (eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, Nueva York: John Wiley & Sons, pp. 365-87.
- Mariño, Marcelo (1999). “Los jóvenes y el pasado de los argentinos: conciencia histórica y futuros imaginados”, en A. Puiggrós (comp.), *Los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo compilado*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp. 51-96.
- Meseth, Wolfgang y Proske, Mathias (2010). “Mind the gap: Holocaust education in Germany, between pedagogical intentions and classroom interactions”, *Prospects*, vol. 40, núm. 2, pp. 201-22.
- Muñoz, Leticia (2004). *Los usos del pasado. Prácticas sociales juveniles*, La Plata: EDULP.
- Nobile, Mariana (2004). *La memoria colectiva de los adolescentes de la ciudad de La Plata sobre la última dictadura militar*, Trabajo final de grado, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Pappier, Viviana (2022). *¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes? Experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Pappier, Viviana y Morras, Valeria (2008). “La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de Marzo”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 12, pp. 173-192.
- Paredero, Hugo (2007). *¿Cómo es un recuerdo?*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Pereyra, Ana (2007). *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires*, tesis doctoral, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Piotti, María L. (2006). *Memorias escolares de los hijos de las víctimas del terrorismo de Estado*, Córdoba, Argentina: Comunic-Arte.
- Plá, Sebastián y Pérez Caballero, Margarita (2013). “Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 17, pp. 27-55.
- Raggio, Sandra (2014). “Argentina: el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva pedagogía?”, en F. González y B. Areyuna (comps.), *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano-Facultad de Pedagogía, pp. 115-43.
- Raggio, Sandra y Salvatori, Samanta (coords.) (2009). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*, Rosario: CPM/Homo Sapiens.
- Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*, Bogotá: Envión Editores y Departamento de Estudios Culturales Pontificia Universidad Javeriana.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 12, pp. 35-50.
- Rolland, Jorge (2020a). “Deberes de memoria en las escuelas: una revisión crítica para la construcción democrática a partir del caso argentino”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 19, pp. 79-88.

- Rolland, Jorge (2020b). “Mediaciones entre jóvenes y pasado reciente. Un análisis a partir de sus producciones escritas en dos escuelas de La Plata, Argentina”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 30, pp. 17-33.
- Rolland, Jorge (2023). “Trabajos escolares de la memoria en Argentina. Lecturas y preguntas desde el Estado español sobre la enseñanza del pasado reciente”, *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 18, pp. 413-446.
- Schweber, Simone (2007). “‘Holocaust fatigue’ in teaching today”, *Social Education*, vol. 70, núm. 1, pp. 44-49.
- Velasco, Antonio y Díaz de Rada, Ángel (2003). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid: Trotta.
- Viñao, Antonio (2008). “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”, *História da Educação*, vol. 12, núm. 25, pp. 9-54.
- Wechsler, Wanda (2020). “Cambiar las políticas de memoria”, *Aletheia*, vol. 10, núm. 20. <https://doi.org/10.24215/18533701e052>
- Zysman, Nadia E. (2015). *De la “subversión marxista” al “terrorismo de Estado”. Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)*, Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María.

Artículo recibido: 10 de abril de 2023

Dictaminado: 6 de febrero de 2024

Segunda versión: 9 de febrero de 2024

Aceptado: 12 de febrero de 2024

SATISFACCIÓN Y PERCEPCIÓN DE MEJORAS DE LAS Y LOS GRADUADOS DEL MODELO MEXICANO DE FORMACIÓN DUAL

JIMENA HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ / ERICK MARSÁN

Resumen:

El Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) combina educación en escuelas con formación en empresas. Este artículo explora la satisfacción con respecto a la empresa, escuela y el MMFD, así como la percepción de mejora en habilidades, competencias y conocimientos por parte de graduados(as) del Colegio Nacional de Educación Profesional Tecnológica-MMFD en los estados de México y Coahuila. La información se recolectó mediante una encuesta donde participantes muestran niveles altos de satisfacción (en promedio 3.5 puntos en escala de 1 a 4). Sin embargo, los niveles de satisfacción son consistentemente más altos en la empresa que en la escuela (en promedio .09 puntos); y más altos en Coahuila que en el Estado de México (en promedio 0.7 puntos). Asimismo, el 60% de las y los participantes percibe que sus habilidades para el trabajo, interpersonales y de toma de decisiones mejoraron mucho, mientras que solo 26% considera que su conocimiento matemático mejoró.

Abstract:

The Mexican Dual Training Model (in Spanish, Modelo Mexicano de Formación Dual, MMFD) combines education in schools with in-company training. This article investigates the level of satisfaction towards the company, school and the MMFD, as well as the perception of improvement in skills, competencies and knowledge among graduates of the Colegio Nacional de Educación Profesional Tecnológica- a MMFD-based higher education institution in the states of Mexico and Coahuila. The information was gathered by means of a survey in which the participants show high levels of satisfaction (on average 3.5 points on a scale of 1 to 4). However, satisfaction levels are consistently higher at the company than at school (on average .09 points); and also higher in Coahuila than in the State of Mexico (on average 0.7 points). Additionally, 60% of the participants notice that their work, interpersonal and decision-making skills improved a lot, while only 26% consider that their mathematical knowledge improved.

Palabras clave: educación y empleo; estudiantes; satisfacción en el trabajo; formación profesional; aprendizaje; encuesta.

Keywords: education and employment; students; job satisfaction; professional training; learning; survey.

Jimena Hernández Fernández: académica de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Ciudad de México, México. CE: jimena.hernandez@ibero.mx / <https://orcid.org/0000-0002-7301-2649>

Erick Marsán: consultor independiente. Ciudad de México, México. CE: erick.marsan@talentummex.org / <https://orcid.org/0000-0002-4371-0411>

Introducción

El Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) es una adaptación del modelo alemán de Educación Dual (Dual VET, por sus siglas en inglés), el cual promueve la colaboración entre el sistema educativo y el sector productivo para crear programas en los que el estudiantado recibe formación vocacional en las escuelas así como formación y acompañamiento por profesionales en centros de trabajo (Graf, Powell, Fortwengel y Bernhard, 2014). El Dual VET surge con la identificación de una necesidad en la sociedad alemana de contar con un esquema educativo que combinara la práctica laboral y la capacitación en centros de trabajo con un esquema escolar (Pilz, 2009). Para la operación de dicho modelo se requiere de la cooperación entre actores públicos y privados, así como la vinculación entre los sectores productivos y el sistema educativo para, en conjunto, ampliar las oportunidades de las y los jóvenes a acceder a un empleo y/o continuar estudiando (Jäger, 2016; Wiemann y Pilz, 2020).

El MMFD surge a principios de los años 2000 con algunas pruebas piloto llevadas a cabo principalmente en el Estado de México de la mano de cámaras alemanas de comercio. Sin embargo, se formaliza hasta 2013 como una modalidad dentro del Subsistema de Educación Media Superior y en colaboración con la Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex) y la Cámara México-Alemana de Comercio e Industria (Camexa) (SEP, 2013). El MMFD combina la educación formal a tiempo parcial en escuelas técnicas de educación media superior (EMS), con la formación, acompañamiento y experiencia en una empresa o lugar de trabajo (SEP, 2013). En este modelo, la educación teórica o formal ocupa el 20% del currículo y es desarrollado en la escuela, mientras que en el 80% restante el estudiantado recibe capacitación, formación y acompañamiento en la empresa (Zamora-Torres y Thalheim, 2020).

La información sobre los resultados de la implementación del MMFD es relativamente escasa. Las excepciones son investigaciones que han valorado las posibilidades para que las y los aprendices puedan ser contratados por la empresa al término de su formación (Morales Ramírez, 2014; Zavala Sañudo y Huerta Salomón, 2020) y las tasas de empleabilidad juvenil en las entidades que cuentan con MMFD (Zamora-Torres y Thalheim, 2020). También, desde el punto de vista de los aprendizajes se han explorado las competencias profesionales o aprendizajes que desarrollan quienes participan en este modelo (Gamino Carranza, Acosta González

y Pulido Ojeda, 2016; Martínez Lobatos, 2014). Desde la perspectiva individual se han estudiado las percepciones sobre el MMFD desde la mirada de tres actores involucrados: las y los tutores académicos, empresarios y aprendices (García Fuentes y Gutiérrez Huerter O, 2023); asimismo, se han explorado las motivaciones del estudiantado para participar en el MMFD (Hernández-Fernández, Cervantes-Gómez, Marsán, Aramburu Cano *et al.*, en prensa), así como las transiciones laborales y educativas de quienes se han graduado (Hernández-Fernández, Fontdevila y Marsán, 2022).

El objetivo de este estudio es contribuir a ampliar el conocimiento sobre los resultados de la instrumentación del MMFD a partir de describir los niveles de satisfacción de las y los aprendices graduados en relación con la empresa en la que realizaron el programa (empresa dual), con la escuela de formación técnica de nivel medio superior y con el aprendizaje general resultado de su participación en este modelo. También se describen las percepciones de las y los graduados en términos de la percepción de mejora de habilidades, competencias y conocimientos. Para ello se utilizan los resultados de una encuesta aplicada a graduados de Colegios Nacionales de Educación Profesional Tecnológica (Conalep)-MMFD en 2020 de los estados de México (incluyendo el área metropolitana de la Ciudad de México) y Coahuila. Ello se realiza mediante la identificación de diferencias y coincidencias entre entidades federativas (Estado de México *versus* Coahuila) así como escuela *versus* empresas.

La encuesta se construyó considerando el marco conceptual de Ryan (2012) para sintetizar los mecanismos mediante los cuales los modelos de formación dual pueden incidir de manera positiva en las oportunidades de empleabilidad de sus participantes y, a partir de dichos aspectos, valorar su satisfacción y sus percepciones de mejora en cuestiones relevantes. La investigación contó con financiamiento del Consejo de Investigaciones Económicas y Sociales del Reino Unido (ESRC, por sus siglas en inglés).

El artículo se estructura en cinco secciones: la primera explora las características de los modelos de formación dual, así como las ventajas esperadas a partir de su instrumentación. El segundo apartado presenta al MMFD y sus principales resultados. El tercero contiene la metodología utilizada, mientras que el cuarto muestra los resultados de la satisfacción de los graduados de este modelo en 2020 en tres dimensiones de estudio: la empresa dual, la escuela y el MMFD en lo general; también se describen los resultados de las percepciones de mejora en habilidades, competen-

cias y conocimientos. El análisis se realiza a partir de la comparación de unidades de análisis: Estado de México *versus* Coahuila y empresa *versus* escuela. Finalmente, el quinto apartado presenta las reflexiones finales y la discusión de los hallazgos derivados de la investigación.

El modelo de educación dual alemán

El Dual VET es reconocido a nivel mundial por ser un modelo educativo de formación y desarrollo de habilidades para el trabajo que fortalece el vínculo entre la educación técnica o vocacional y la empresa (Graf *et al.*, 2014). En lo individual, las y los aprendices desarrollan habilidades para el trabajo, mientras que a nivel sociedad, el Dual VET promueve la integración de jóvenes en empresas locales y genera espacios para la formación de agentes productivos con competencias adecuadas (Haasler, 2020).

El Dual VET se diferencia de otros modelos de educación técnica y vocacional de tiempo completo, ya que tiene como componente principal el desarrollo de aprendizajes y formación para el empleo en el mismo lugar de trabajo, mientras que en modelos de educación técnica y vocacional se prevén solo breves periodos de experiencia laboral (Valiente y Scandurra, 2017). Otra de sus particularidades consiste en que es un modelo educativo profesionalizante con certificación; con ello se puede acceder a alternativas de empleo mientras que permite que las y los jóvenes puedan continuar con estudios de educación superior si así lo desean (Jäger, 2016). A su vez, el Dual VET ofrece una retribución monetaria a sus estudiantes, en su mayoría financiada por la empresa y amortizada por el trabajo que las y los jóvenes realizan a lo largo de su capacitación. Los costos y gastos escolares los asume el Estado a través del sistema educativo; de esta manera, el Dual VET es un modelo que brinda beneficios a tres actores principales: estudiantes, empresas y gobierno, de manera individual, social y económica (Thalheim, 2018).

El Dual VET ha probado tener éxito en la inserción laboral de jóvenes, al fomentar una transición más orgánica entre escuela-trabajo, además de contribuir a mantener las tasas de desempleo en niveles bajos en Alemania incluso en tiempos de crisis económicas (Haasler, 2020). El éxito de este modelo se asocia con que les ofrece a las y los jóvenes una alternativa para entrar al mercado laboral con la experiencia desarrollada durante sus estudios. Asimismo, brinda ventajas para las empresas ya que ofrece mano de obra moldeable a sus necesidades a un menor costo (Haasler, 2020).

Ryan (2012) identifica que el Dual VET ofrece ventajas en la empleabilidad de sus aprendices, sobre la educación vocacional a tiempo completo, a través de tres mecanismos:

- 1) Aprendizaje situado: la literatura pedagógica ha señalado que, para algunas(os) estudiantes, los elementos teóricos del conocimiento se adquieren mejor cuando se aprenden a través de su aplicación práctica. Dado que el aprendizaje en el Dual VET les da la oportunidad para que realicen actividades de aprendizaje en las empresas, se estima que sea más fácil desarrollar aprendizaje situado.
- 2) Contenido de habilidades: se advierte que como resultado de la participación de las y los jóvenes en el Dual VET, el contenido de las habilidades desarrolladas será más relevante para las demandas de quienes los emplean. Asimismo, se espera que dichos contenidos estén actualizados porque como aprendices estarán expuestos a los métodos de producción y los requisitos laborales de los lugares de trabajo reales (Streck, 1989, cit. en Ryan, 2012). Vale mencionar que la activación de este mecanismo dependerá de la calidad de las oportunidades de formación en el lugar de trabajo y de la integración fluida de la teoría y la práctica por parte de la escuela.
- 3) Contacto institucional: las y los aprendices que participan en Dual VET tendrán a su alcance un vínculo institucional con el mundo profesional que les permitirá adquirir información y contactos en el mercado laboral (Ryan, 2001); sin embargo, estos solo serán efectivos en el contexto sectorial y macroeconómico adecuado. Es decir, las ventajas del contacto institucional solo serán positivas si en el contexto laboral no existen prácticas discriminatorias en los procesos de selección (Fuller y Unwin, 2013; Imdorf, 2017, cit. en Ryan, 2012). También se debe considerar que, dependiendo de las condiciones de trabajo de un contexto laboral dado, la oferta de trabajo puede no ser atractiva para las y los aprendices y pueden decidir continuar sus estudios o permanecer desempleados (Raffe y Willms, 1989, cit. en Ryan, 2012).

Estos aspectos fueron utilizados como dimensiones que guiaron el desarrollo del instrumento de encuesta utilizada en la presente investigación. Estudiar si estos mecanismos se observan en la instrumentación del MMFD y la satisfacción de sus aprendices al respecto es relevante ya que, en años

recientes, varios países han importado el Dual VET, entre ellos México (Vogelsang, Röhrer, Pilz y Fuchs, 2022; Pilz, 2017; Pilz y Wiemann, 2021; Valiente, López-Fogués, Fuentes y Rosado, 2020). Sin embargo, poco se sabe acerca de si los mecanismos necesarios para que se ofrezcan las ventajas se cumplen en el contexto mexicano o qué niveles de satisfacción tienen las y los aprendices en relación con ellos.

El Modelo Mexicano de Formación Dual

El Dual VET ha sido importado con modificaciones a diversos países. Es importante resaltar que para que sus adaptaciones sean funcionales, se deben considerar las características contextuales del país en el que ha de operar y realizar los ajustes necesarios a sus objetivos educativos, sociales y económicos (Euler, 2013). Es decir, la adaptación Dual VET en el contexto mexicano debe tener en cuenta las diferencias políticas, sociales y económicas respecto del alemán, lo cual tendrá repercusiones en la viabilidad y alcance de su instrumentación, así como en los resultados esperados (Pilz, 2017; López-Fogués, Rosado, Valiente, Fuentes *et al.*, 2018).

A partir de que en 2013 se formaliza la operación del MMFD, este se oferta en los siguientes subsistemas de educación media superior: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, los Conalep y los colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte) (SEP, 2013). Los subsistemas con mayor participación en el MMFD, según la Encuesta para el Monitoreo y Evaluación del Sistema de Educación Dual en México 2020-2021 –elaborada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Sociedad Alemana de Cooperación Internacional (GIZ, por sus siglas en alemán)– son los Cecyte (48% de la participación) y los Conalep (40%) (SEMS y GIZ, 2022).

Dentro del MMFD, los planes de estudio se realizan a partir de una base aprobada por la SEMS y los trabajan en conjunto la escuela y las empresas que participan en el modelo, de manera que las actividades que las y los aprendices realizan en la empresa se alinean con el plan de estudio de sus escuelas. Cabe comentar que, a pesar de cumplirse ya diez años de instrumentación formal, el MMFD tiene una aplicación a baja escala (García Fuentes y Gutiérrez Huerter O, 2023); alcanzando una participación de 10,319 aprendices en 2022, lo cual representa escasamente el 2% de la matrícula total en EMS (cálculos propios con base en datos de la GIZ y el

Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (Inegi, 2023; SEMS y GIZ, 2022). La relativa baja representación del modelo en la EMS se debe a la complejidad de su operación y a la necesidad de una correcta vinculación entre los sectores educativo y productivo; por ello, se continúan realizando esfuerzos encabezados principalmente por el Programa para la Consolidación y el Escalamiento de la Educación Dual de la GIZ en México y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2021). En el MMFD las y los aprendices comienzan sus estudios de EMS en el plantel y es a partir del tercer semestre que pueden optar por esta modalidad, teniendo que cursar como mínimo el equivalente a dos semestres del plan de estudios. Asimismo, el MMFD establece que las y los interesados en participar deben tener 16 años cumplidos además de contar con consentimiento de sus padres; ya que son menores de edad (García Fuentes y Gutiérrez Huerter O, 2023). Una vez iniciada la formación dual, asisten a la empresa, pero continúan teniendo contacto con la escuela para mantener la formación teórica, de forma digital o presencial dependiendo del centro de estudios.

Las y los aprendices del MMFD pueden solicitar una Beca de Estímulo para Educación Dual que consiste en un apoyo mensual de 2,000 pesos mexicanos, pagados en un máximo de tres exhibiciones, y puede tener una vigencia de hasta 11 meses (SEMS, 2022). Cabe mencionar que la beca está sujeta a disponibilidad presupuestal, por lo que no necesariamente todas(os) los solicitantes tendrán acceso a ella.¹ Por otro lado, una vez completada la formación, cada aprendiz tiene la posibilidad de realizar una evaluación que certifique sus competencias laborales conforme al Registro Nacional de Estándares de Competencias con validez nacional (SEP, 2022). Vale la pena resaltar que la retribución a las y los aprendices por su trabajo en las empresas, así como el esquema de certificación resaltan entre las más grandes diferencias con respecto al Dual VET. Este último considera que las empresas retribuyan monetariamente a las y los aprendices, mientras que los esquemas de certificación operan con recursos del sistema educativo (Jäger, 2016), sin embargo la adaptación mexicana no tiene mecanismos regulatorios que clarifiquen obligaciones y responsabilidades de las empresas en dicha materia y las escuelas operan sin recursos económicos adicionales (Pérez Delgado y Ramírez Reyes, 2022).

La adopción del MMFD ha tenido como principal objetivo contribuir a la disminución de las tasas de desempleo en jóvenes y aumentar la disponibilidad de mano de obra calificada a las necesidades de la industria en México;

beneficios que han sido probados por el modelo original (Vogelsang *et al.*, 2022). La investigación realizada a partir de la instrumentación del MMFD en el país ha explorado cómo se ha dado la vinculación escuela-empresa dual en su instrumentación para la consolidación institucional de la formación dual. La investigación da cuenta de que la instrumentación del MMFD obligó a las escuelas a establecer de manera formal relaciones de vinculación con el sector productivo; asimismo se fijaron propósitos nuevos para convertir a las empresas en espacios de aprendizaje con la intención de desarrollar habilidades y competencias en las y los aprendices (Martínez Lobatos, 2014). El análisis de la instrumentación del MMFD da cuenta de la aparición de nuevos actores: el(la) estudiante como aprendiz, el empleado(a) de empresa como mentor(a) y la empresa como espacio de aprendizaje. Asimismo, la Encuesta para el Monitoreo y Evaluación del Sistema de Educación Dual en México 2020-2021 da cuenta de que los planteles participantes tienen colaboración con 5.5 empresas en promedio (SEMS y GIZ, 2022).

El MMFD también ha sido explorado a partir de las competencias que logran desarrollar sus aprendices. Con ello, surgen dimensiones distintas de interacciones que posibilitan que ellas(os) apliquen conocimientos aprendidos en el aula a problemas reales que se muestran en el ambiente de la empresa y, con ello, estar en condiciones de desarrollar las habilidades y competencias profesionales (Gamino Carranza, Acosta González y Pulido Ojeda, 2016). La evidencia también sugiere que la realización de estancias en las empresas duales constituye una opción para aprender de competencias profesionales, al movilizar acciones situadas de trabajo y de práctica profesional, así como la aplicación de saberes en situaciones reales de resolución (Martínez Lobatos, 2014). De igual manera, 71% de las y los egresados en 2021 está de acuerdo con que el MMFD mejoró sus perspectivas de empleo y 73% que los conocimientos aprendidos en su formación cumplen con los requerimientos de su actual puesto de trabajo (SEMS y GIZ, 2022).

Algunos otros estudios han explorado la existencia de efectos positivos del aprendizaje desarrollado en las empresas en la inserción exitosa al primer empleo. Con ello se ha identificado que el aprendizaje situado en las empresas puede abrir una oportunidad para ser contratado por la empresa dual al término de la formación (Zavala Sañudo y Huerta Salomón, 2020; Morales Ramírez, 2014). No obstante, aún no se ha realizado seguimiento a quienes egresan para conocer el impacto puntual de la formación dual en la transición al primer empleo.

Por su parte De Ibarrola (2018) exploró sobre las posibilidades que ofrece el MMFD en el logro de la equidad y la inclusión. Su trabajo explora en qué medida la operación de este modelo puede contribuir al desarrollo de capacidades de empleabilidad, el acceso a mayores oportunidades educativas y a una formación técnica de calidad en el sistema de educación media superior tecnológico. Concluye que, dada la gran heterogeneidad en el mercado de trabajo mexicano, existen importantes retos para que las escuelas puedan vincularse con las empresas y con ello que el MMFD sea una opción efectiva para la integración de las y los jóvenes al mercado laboral.

El trabajo de García Fuentes y Gutiérrez Huerter O (2023) da cuenta de perspectivas de actores involucrados en el MMFD en el estado de Hidalgo. Refiere que las y los aprendices reconocieron un cambio en el desarrollo de competencias útiles para el desempeño en el trabajo, asimismo, indicaron un cambio de actitud teniendo mayor confianza. Empresarias(os) comentaron como reto que no logran reclutar un número considerable de aprendices después de su ciclo de formación, lo cual implica costos para las empresas por lo que se vislumbran retos para el cumplimiento de los objetivos del modelo.

De igual forma, una investigación realizada durante la pandemia causada por Covid-19 sugiere que el potencial para mejorar las oportunidades educativas y laborales de las y los egresados del MMFD fue mermado por la crisis sanitaria. Con una muestra cualitativa se observó que el perfil socioeconómico de las y los egresados del MMFD operó como variable mediadora, pues solo quienes tenían mejor perfil socioeconómico pudieron acceder a oportunidades laborales y educativas, lo cual sugiere que el MMFD no logró potenciar las oportunidades de sus graduadas(os) en tiempos de Covid-19 (Hernández-Fernández, Fontdevila y Marsán, 2022).

Metodología

La investigación se enmarca en el proyecto de investigación titulado: “¿Can dual apprenticeships create better and more equitable social and economic outcomes for young people? A comparative study of India and Mexico”. El proyecto se realizó con el patrocinio del Consejo de Investigaciones Económicas y Sociales, con auspicio de la Universidad de Glasgow y en colaboración con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, el Instituto Indio de Gestión de Calcuta, y las universidades de Colonia y de Zúrich (Dual Apprenticeship, 2022; Hernández-Fernández, Marsán, Jacovkis y Fontdevila, 2021). La investigación se desarrolló entre

marzo de 2019 y agosto de 2021 y tuvo como objetivo indagar cómo se han adoptado y aplicado los modelos de formación dual y cómo han influido en las desigualdades de acceso, aprendizaje y resultados del mercado laboral en México e India (University of Glasgow, 2023; Dual Apprenticeship, 2022). El proyecto se desarrolló en cuatro fases, y la tercera fue la orientada a recolectar información longitudinal de aprendices de los modelos de formación dual en ambos países a través de entrevistas a una muestra cualitativa (Hernández-Fernández, Fontdevila y Marsán, 2022) y mediante una encuesta a una muestra de regiones en cada país.

El presente artículo da cuenta del levantamiento de una encuesta llevada a cabo en los Conalep del Estado de México y Coahuila. Estas entidades fueron seleccionadas porque: *a*) en conjunto representaban el 60% del total de aprendices participantes en el MMFD a nivel nacional en el ciclo escolar 2017-2018; *b*) presentan casos contrastantes en términos de años de instrumentación del proyecto, dado que el Estado de México fue el pionero en poner en marcha el modelo de formación dual desde el año 2000 mientras que Coahuila se incorporó al MMFD en 2013; y *c*) por investigaciones realizadas con anterioridad se contaba con acceso a operadores del programa lo cual facilitó la realización del trabajo de campo (Valiente *et al.*, 2020).

El diseño muestral de la encuesta realizada tomó en cuenta que en el ciclo escolar 2017-2018 el número total de estudiantes del MMFD fue de 3,028 (López-Fogués *et al.*, 2018). De dicha población se extrajo una muestra aleatoria simple de aprendices en los Conalep de las entidades consideradas, con la finalidad de ser representativa de personas inscritas en ese subsistema a nivel estatal. De tal manera la muestra se conformó por 307 estudiantes: 229 del Estado de México y 78 de Coahuila (tabla 1). Es relevante comentar que existe una amplia participación de planteles del Conalep en el MMFD del Estado de México, por el contrario, en Coahuila la participación se concentra únicamente en dos. Con apoyo de las instancias operadoras del programa se estableció contacto (vía correo electrónico y/o telefónico) con los planteles para invitar a las y los aprendices seleccionados a participar en el estudio. Para fomentar su participación en la investigación se les ofreció una tarjeta de regalo de Amazon por un monto de 500 pesos, condicionada a mantenerse en el estudio contestando tanto la encuesta de entrada (acerca de motivaciones de ingreso realizada cuando se encontraban en formación), como la de salida (acerca de su situación actual y satisfacción como resultado de conclusión del programa de estu-

dio). Vale la pena comentar que en este artículo se utilizan únicamente los resultados de la encuesta de salida, realizada cuatro meses después de que las y los aprendices finalizaron el MMFD.

TABLA 1

Participación de s aprendices del MMFD en la encuesta por entidad y plantel educativo

Plantel educativo	Estado de México		Coahuila		
	Núm. de aprendices	Plantel educativo	Núm. de aprendices	Plantel educativo	
Almoloya del Río	1	Los Reyes La Paz	7	Torreón	49
Atizapán I	14	Naucalpan II	6		
Atizapán II	9	Naucalpan I	31		
Atlatomulco	7	Nezahualcóyotl II	2		
Chalco	2	Nezahualcóyotl III	4		
Chimalhuacán	1	Nicolás Romero	9		
Ciudad Azteca	3	Santiago Tianguistenco	7		
Coacalco	7	Santiago Tilapa	5		
Cuautitlán I	13	Tecámac	2		
Ecatepec III	3	Temoaya	7	Saltillo I	29
El Oro	3	Tlalnepantla II	3		
El Zarco	22	Tlalnepantla III	8		
Gustavo Baz	7	Toluca	13		
Huixquilucan	6	Tultitlán	2		
Ing. Bernardo Quintana Arrijoa	9	Valle de Aragón	4		
Lerma	10	Villa Victoria	2		
		Total	229	Total	78

Fuente: elaboración propia.

Como se ha mencionado, el diseño de la encuesta de salida se desarrolló a partir de los supuestos teóricos que sugiere Ryan (2012) sobre los mecanismos por los cuales los Dual VET inciden en la empleabilidad de las y los jóvenes. Son tres mecanismos causales distintivos que pueden explicar los resultados: aprendizaje situado, contenido de habilidades y contacto institucional. De tal manera, el diseño del cuestionario indagó de manera general acerca de los tres mecanismos agrupándoles dentro de las secciones en la encuesta: satisfacción respecto de su experiencia: *a)* en la empresa dual, *b)* en la escuela, *c)* en lo general sobre su participación en el MMFD; y *d)* percepción de mejora de habilidades, competencias y conocimientos. Las áreas exploradas se presentan en la tabla 2.

TABLA 2

Dimensiones consideradas para medir el nivel de satisfacción de las y los aprendices

Satisfacción respecto de su experiencia en la empresa	Satisfacción respecto de su experiencia en la escuela	Satisfacción respecto del MMFD en general	Percepción de mejora de habilidades, competencias y conocimientos
Satisfacción sobre la información brindada	Satisfacción con el trato recibido	Satisfacción con el balance del tiempo que pasó en el aula y la empresa	Habilidad para realizar tu trabajo
Satisfacción con el trato recibido por la empresa	Satisfacción con la orientación recibida para las actividades que tuvieron que realizar	Satisfacción con la cantidad de capacitación recibida	Habilidades y conocimiento que te sirven en otros campos laborales
Satisfacción con el acompañamiento en tareas y actividades	Satisfacción con las instalaciones	Satisfacción con el balance entre capacitación y trabajo	Las perspectivas para mejorar tu carrera laboral
Satisfacción con la calidad de materiales y equipo al que accedió	Satisfacción con el nivel de equipamiento y materiales	Satisfacción con los contenidos vistos	Tu dominio de las matemáticas
Satisfacción con la retroalimentación recibida	Satisfacción con la retroalimentación recibida por docentes	Satisfacción con la información recibida sobre derechos y obligaciones como estudiante dual	Tus habilidades verbales en español

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Satisfacción respecto de su experiencia en la empresa	Satisfacción respecto de su experiencia en la escuela	Satisfacción respecto del MMFD en general	Percepción de mejora de habilidades, competencias y conocimientos
Satisfacción con la calidad del conocimiento adquirido	Satisfacción con el nivel de conocimientos adquiridos	Satisfacción con la orientación y apoyo dentro del programa dual	Tu conocimiento del idioma inglés
Satisfacción con la cantidad de enseñanza y conocimiento recibido	Satisfacción con la forma de ser evaluado	Satisfacción con el proceso de evaluación para el título de profesional técnico	Tu habilidad para interactuar con otras personas
Satisfacción con la forma de evaluar el desempeño	Satisfacción con la utilidad del conocimiento recibido	Satisfacción con el proceso para obtener la certificación de competencias profesionales	Tus habilidades para trabajar en equipo y liderazgo
Satisfacción con la utilidad de los aprendizajes adquiridos		Satisfacción con el apoyo recibido para buscar empleo	Tu habilidad para comunicar tus ideas
Satisfacción con el apoyo financiero recibido			Tu dominio en computación
Satisfacción con la duración diaria del programa			Tu iniciativa para emprender un negocio propio
			Tu habilidad para investigar y buscar información por tu cuenta
			Tu habilidad para analizar y comprender la información
			Tu habilidad para la toma de decisiones

Fuente: elaboración propia. Los fraseos de cada rubro corresponden a cómo se presentó en la encuesta.

El nivel de satisfacción en cada rubro de las tres dimensiones se mide a partir de las respuestas de las y los aprendices a las preguntas incluidas en la encuesta. Para cada pregunta seleccionaron entre opciones del 1 al 4, donde 1 es “totalmente insatisfecho”, 2 “algo insatisfecho”, 3 “algo sa-

tisfecho” y 4 es “totalmente satisfecho”. Para las preguntas de percepción de mejora de habilidades y competencias eligieron entre: 1 “empeorado mucho”, 2 “empeorado un poco”, 3 “igual que antes”, 4 “mejorado algo” y 5 “mejorado mucho”.

Características de la muestra

La muestra tuvo una composición de aprendices recién graduadas(os) que, al momento de la encuesta, tenían mayoritariamente entre 17 y 18 años (73%) y una minoría 19 años o más (27%). Se conformó por 59% de hombres y 41% de mujeres. A nivel estatal, la razón hombres-mujeres se mantiene con 52% hombres en Estado de México y 81% en Coahuila. Esta distribución impar refleja la composición de la participación en el MMFD de estudiantes en ambas entidades. El tiempo promedio de estudios en este modelo fue de 15.5 meses con una desviación estándar de 6.22 meses.

La tabla 3 muestra la composición de respondientes a razón de las carreras técnicas que estudian. Es posible observar que la composición de la muestra para el Estado de México es más diversa por género entre áreas de estudio, siendo que en contaduría y turismo participan más mujeres que hombres.

La encuesta indagó sobre el giro de las empresas duales a las que se incorporaron las y los aprendices.² En el Estado de México, los giros fueron: alimentos (0.44%), comercial/comercio/ventas (6.55%), despacho contable y/o jurídico (0.87%), industrial/mantenimiento industrial (24.02%), industrial y comercial (0.44%), servicios (67.69%). Por el contrario, en Coahuila las y los aprendices asistieron a empresas de: alimentos (2.56%), comercial/comercio/ventas (5.13%), despacho contable y/o jurídico (3.85%), industrial/mantenimiento industrial (1.28%), industrial y comercial (10.26%), servicios (3.85%), automotriz (25.64%), electrónica (2.56%), máquinas y herramientas (34.64%), y plásticos (10.26%).

El análisis general se realizó a través de estadística descriptiva, donde las y los aprendices valoraron su nivel de satisfacción en una escala Likert de cuatro niveles, y de cinco niveles para mejoras de habilidades, competencias y conocimientos (las dimensiones analizadas se pueden ver en la tabla 2).

TABLA 3

Porcentaje de aprendices por áreas de estudio, región y género

Región/áreas de estudio	Hombre	Mujer
Región Estado de México	52	48
Contaduría y administración	32	68
Turismo	33	67
Electricidad y electrónica	90	10
Mantenimiento e instalación	79	21
Producción y transformación	53	47
Tecnología y transporte	68	32
Región Coahuila	81	19
Contaduría y administración	64	36
Electricidad y electrónica	89	11
Mantenimiento e instalación	100	0
Producción y transformación	79	21
Total	59	41

Fuente: elaboración propia.

Los niveles de satisfacción se calcularon de dos maneras. Por un lado, se calculó el nivel de satisfacción individual para cada dimensión (empresa, escuela y MMFD general) con el promedio de satisfacción de cada rubro. Asimismo, se calculó el promedio regional de satisfacción para cada una de dichas dimensiones, sumando los promedios individuales y dividiéndolos entre el número total de participantes por región. Los resultados se presentan mostrando los porcentajes de respuesta en cada nivel de satisfacción y como promedio en la escala del 1 al 4. Los niveles de mejora de habilidades, competencias y conocimientos se calcularon de igual forma a nivel individual y agregado.

El análisis general se realizó a partir de la elaboración de cruces de información y análisis descriptivo y se llevaron a cabo pruebas estadísticas para valorar la significancia de los resultados. Se realizaron pruebas de Fisher para observar si existía relación entre dos niveles de satisfacción dados. A diferencia de la prueba de chi-cuadrada, para la cual el valor esperado de cada celda es cinco o más, Fisher permite el análisis para variables categóricas con valores menores a cinco como es el caso de los niveles de satisfacción. En esta prueba, al igual que la de chi-cuadrada, se computa el valor Pearson y el valor asociado (*p-value*); cuando el valor Pearson es distinto a cero, los resultados indican que no existe una relación estadísticamente significativa (UCLA, 2021).

Alcances y limitaciones

La muestra realizada para el estudio es representativa de aprendices del MMFD en los Conalep de los estados de Coahuila y México, entidades federativas que albergaron los mayores volúmenes de estudiantes de este modelo en 2018 (60% en conjunto). Dicho diseño muestral nos permite realizar comparaciones entre sus niveles de satisfacción y mejora de habilidades, competencias y conocimientos. Sin embargo, nuestra encuesta no puede ser utilizada para analizar diferencias por razón de género entre aprendices ya que su diseño no tuvo tal propósito. Asimismo, la encuesta no es representativa respecto de las carreras que se estudian en el MMFD, ni de los diferentes giros de las empresas que participan, pues se circunscribe a estudiantes del Conalep en las entidades consideradas en este trabajo.

No obstante las limitaciones muestrales, la investigación puede ser utilizada para dar cuenta de la satisfacción de las y los egresados del MMFD en 2020 en las entidades participantes para el caso de los Conalep, segunda modalidad de educación media superior con mayor participación en la instrumentación de este modelo (SEMS y GIZ, 2022).

Resultados

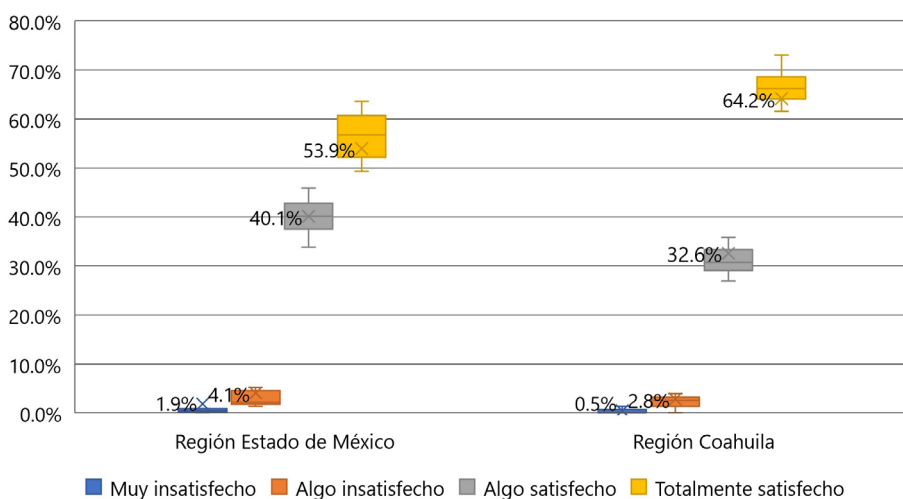
Satisfacción con respecto a la experiencia en la empresa dual

La exploración de la satisfacción de las y los aprendices del Conalep graduados del MMFD en la empresa dual de los estados de México y Coahuila da cuenta de que en ambas regiones, 59% dice estar muy satisfecho, 36% algo satisfecho, 4% algo insatisfecho y solo 1% muy insatisfecho. En la figura 1 se presentan los niveles de satisfacción promedio de las y los aprendices

con las empresas por región. Se puede notar que en Coahuila dicho nivel es más alto (64%) que en el Estado de México (54%). La diferencia de 10 puntos porcentuales en la valoración del máximo nivel de satisfacción es estadísticamente significativa, lo que sugiere que en los Conalep de Coahuila la satisfacción con respecto a la empresa dual donde las y los aprendices realizaron su formación es consistentemente mejor.

FIGURA 1

Nivel de satisfacción promedio de las y los aprendices con las empresas dual por región



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se observa que para las y los aprendices del Conalep graduados del MMFD los niveles de insatisfacción respecto de la empresa dual son más altos en la región del Estado de México que para sus contrapartes en Coahuila con 6% y 3.3% con algún nivel de insatisfacción, respectivamente. Las diferencias entre entidades también son estadísticamente significativas, lo que da cuenta de una mayor proporción de aprendices en el Estado de México que muestran niveles de insatisfacción con respecto a su experiencia en la empresa dual donde realizaron su formación.³

A partir de la valoración individual de aspectos sobre la experiencia de las y los aprendices en la empresa dual se observa que los niveles de satisfacción son en general altos (figura 2). Se puede observar que quienes se han graduado del Conalep se encuentran satisfechos con los rubros de aprendizajes

y la calidad de la enseñanza obtenida en la empresa dual; de igual forma, se observan niveles altos de satisfacción en los rubros de retroalimentación y trato recibido en las empresas duales. Es relevante destacar que en todos los casos se observan niveles de satisfacción promedio consistentemente más altos en los Conalep de Coahuila que en la región del Estado de México. Los únicos rubros en los que los puntajes de ambas regiones son iguales (3.6 puntos promedio) son “satisfacción con el trato recibido” y “satisfacción con la calidad de materiales y equipo al que accedió”.

FIGURA 2

Niveles de satisfacción promedio por rubro evaluado sobre la empresa dual por región



Fuente: elaboración propia.

Resalta que los niveles de satisfacción son consistentemente más bajos en ambas entidades para el rubro de apoyo financiero (2.8 promedio en el Estado de México y 3.2 en Coahuila). Lo anterior se debe a que en el Estado de México, 32% de las y los aprendices mostraron algún grado de insatisfacción con el apoyo financiero recibido, mientras que en Coahuila fue de 14 por ciento. Esta diferencia concuerda con datos recolectados en la investigación, donde se observa que en mayor medida las empresas duales en Coahuila ofrecen apoyos económicos a manera de becas para sus aprendices (Hernández-Fernández *et al.*, 2021).

Los niveles de satisfacción en la empresa dual observados sugieren que la experiencia fue en términos generales positiva para las y los aprendices

del Conalep. Sin embargo, se observa que este rubro en Coahuila fue mejor en 0.7 puntos promedio cuando se compara con el Estado de México.

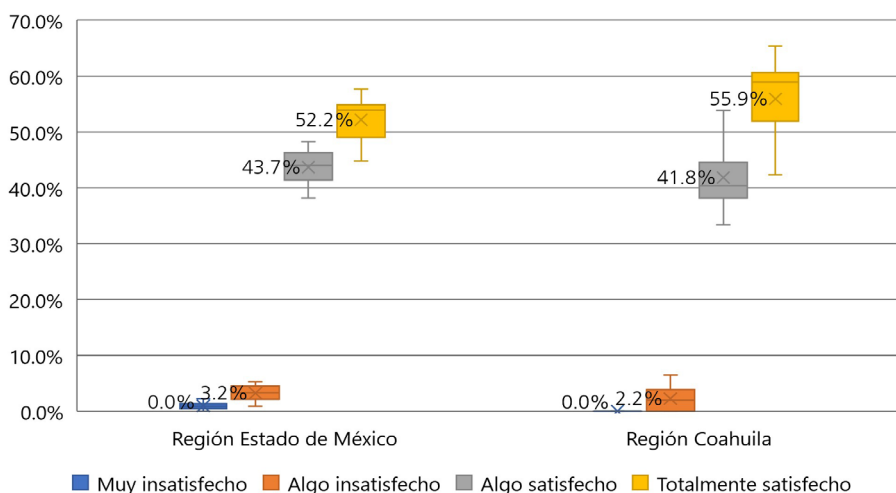
Satisfacción con respecto a la experiencia en la escuela

Las personas encuestadas valoraron sus niveles de satisfacción respecto de la escuela técnica de educación media superior (Conalep) durante su proceso formativo en el MMFD. Sus respuestas muestran que, en promedio, 54% de las y los graduados del Estado de México y Coahuila respondieron estar muy satisfechos con su experiencia en la escuela, mientras 43% indicó estar algo satisfecho, solo 4% de la muestra observó algún grado de insatisfacción.

Los resultados por región dan cuenta de que la satisfacción respecto tanto de la escuela como de la empresa dual es más alta para las y los aprendices de Coahuila que la de sus contrapartes en el Estado de México con diferencias estadísticamente significativas (figura 3). De igual forma se observa que sus niveles de insatisfacción son menores en relación con la escuela que con la empresa y consistentemente mejores en Coahuila que en el Estado de México; sin embargo, las diferencias regionales en cuanto a los niveles de insatisfacción respecto de la escuela no son estadísticamente significativas.⁴

FIGURA 3

Nivel de satisfacción promedio de los aprendices con las escuelas por región



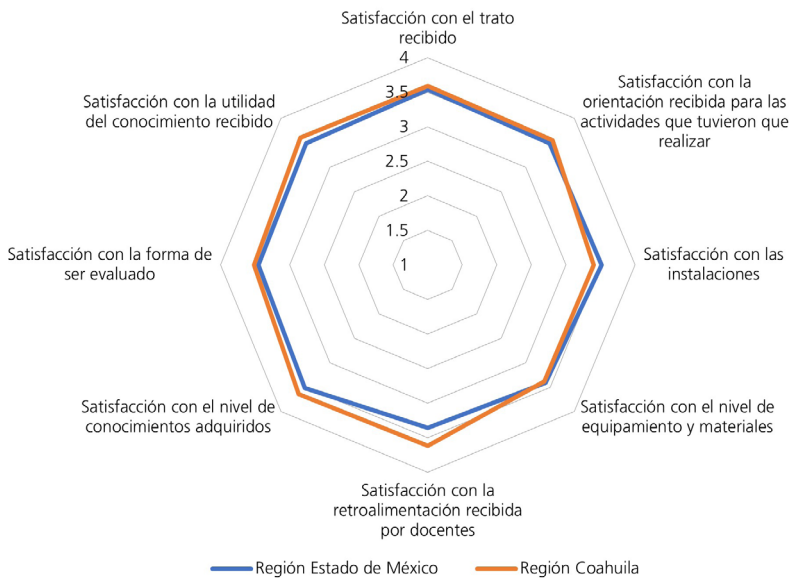
Fuente: elaboración propia.

Sobre la satisfacción con los rubros particulares de la escuela, se valoraron ocho aspectos distintos. Los resultados muestran que las diferencias entre regiones son más amplias cuando se valora la experiencia en la escuela que entre los rubros de las empresas. Vale mencionar que los aspectos mejor evaluados en ambas regiones son: los conocimientos adquiridos y el trato recibido en las escuelas. Si bien, en lo general Coahuila tiene mejores puntajes en los rubros evaluados, en dos de ellos presenta puntajes más bajos que el Estado de México, estos son la “satisfacción con las instalaciones” y “nivel de equipamiento y materiales” (figura 4).

Resaltan también los puntajes promedios para la “satisfacción con la retroalimentación recibida”, donde la diferencia entre regiones es de 0.26 puntos, siendo el rubro mejor evaluado en Coahuila y con los puntajes más bajos en el Estado de México. Estos resultados sugieren que la satisfacción con la escuela entre las y los graduados coahuilenses es mejor evaluada, con excepción de los rubros relacionados con las instalaciones y equipamiento, donde disminuyen hasta por debajo de los niveles en el Estado de México.

FIGURA 4

Nivel de satisfacción promedio por rubro evaluado sobre la escuela por región



Fuente: elaboración propia.

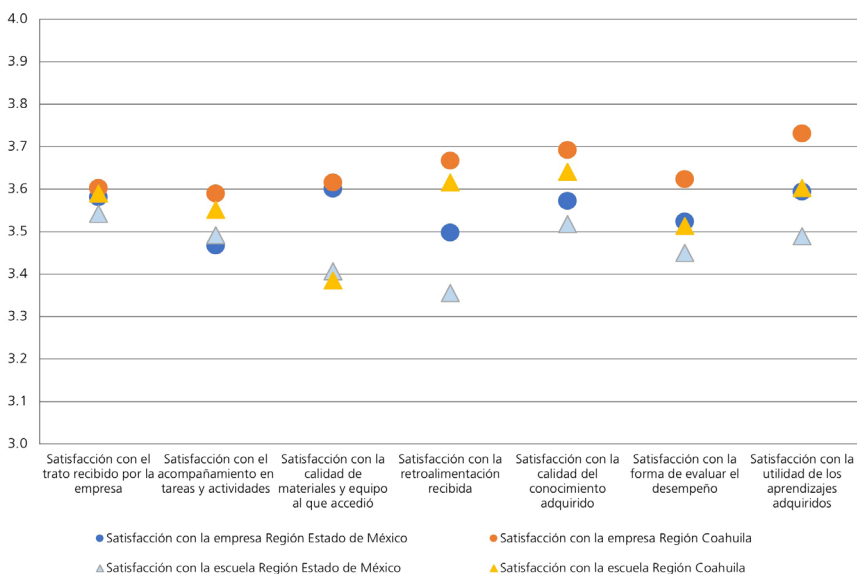
En términos generales los resultados de la satisfacción de la escuela dan cuenta de que no existen diferencias importantes por región, con lo que puede inferirse que la experiencia en los Conalep es más homogénea que cuando se valora entre las empresas duales por región. Ello hace sentido si se considera que se está evaluando la misma modalidad educativa: Conalep, mientras que las empresas duales tienen diferencias importantes tanto por región como por su giro u orientación.

Comparación de la satisfacción empresa *versus* escuela y entre regiones

A continuación, se comparan los niveles de satisfacción para rubros equiparables entre escuela y empresa por región (figura 5). Cabe resaltar que los niveles son altos al encontrarse en un promedio de 3.5 de una escala del 1 al 4. Se observa que la satisfacción con el trato recibido es el rubro con menor diferencia entre regiones así como entre escuela y empresa dual, lo que sugiere una muy buena experiencia general en el MMFD, con puntajes promedio de 3.6 en escala de 1 al 4. Ello sugiere que la experiencia de relación interpersonal de las y los aprendices fue positiva en ambos espacios de formación.

FIGURA 5

Satisfacción promedio por rubro evaluado comparado entre escuela y empresa, por región



Fuente: elaboración propia.

En la satisfacción con el acompañamiento en tareas y actividades se presenta poca diferencia entre estados y entre escuela y empresa con una muy pequeña ventaja en el estado de Coahuila. En contraste, la satisfacción con la calidad de materiales y equipos muestra resultados muy distantes entre empresas y escuelas, donde son mejor evaluadas las primeras en ambas regiones. Ello se asocia con la presencia de mejor infraestructura en las empresas lo cual puede contribuir a que el mecanismo de aprendizaje situado sea fortalecido a partir de una formación en mejores espacios.

Por otro lado, la satisfacción con la retroalimentación recibida es el rubro que presenta la diferencia más grande entre regiones, Coahuila es el estado mejor evaluado tanto en empresas como en escuelas. Ello puede sugerir que, en términos generales, ahí se brindan a las y los aprendices comentarios acerca de sus procesos de aprendizaje de forma más explícita y/o efectiva, lo cual puede asociarse con algo más regional que institucional.

La satisfacción con la calidad del conocimiento adquirido también es un rubro que se evalúa mejor en Coahuila que en el Estado de México; sin embargo, las diferencias no son muy amplias. Con respecto a la forma en que se evalúa el desempeño de las y los aprendices se observa un mejor nivel de satisfacción en la empresa de Coahuila, seguido de resultados muy cercanos entre la escuela del mismo estado y la empresa en el Estado de México, y un menor nivel de satisfacción en las escuelas de la región en esta última entidad. Finalmente, con el mayor nivel de satisfacción promedio se ubica la utilidad de los aprendizajes de la empresa en Coahuila seguido de iguales niveles de satisfacción entre escuela coahuilense y empresa mexiquense.

Como resultado de las comparaciones se identifica que la satisfacción para la empresa dual se encuentra consistentemente por arriba de la correspondiente a la escuela, con un promedio de 0.9 puntos de diferencia. De igual forma, el análisis entre regiones da cuenta de que los niveles de satisfacción en Coahuila son consistentemente más altos que en el Estado de México, con un promedio 0.7 puntos de diferencia.

Satisfacción general del MMFD

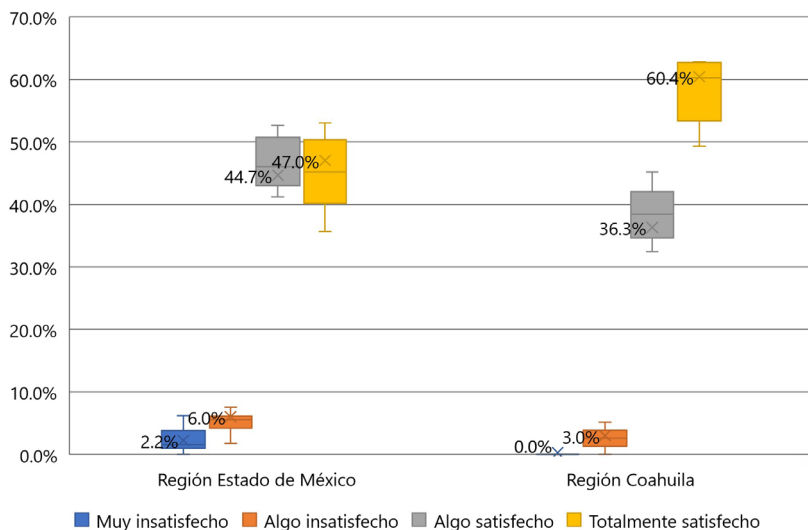
Cuando se les pregunta a las y los aprendices del Conalep sobre su satisfacción general con respecto al MMFD también se observan diferencias entre regiones. El Estado de México tiene un nivel promedio menor que Coahuila, 3.34 y 3.54, respectivamente.⁵ Si bien la satisfacción sigue siendo alta en

ambas regiones, en el Estado de México, la proporción de estudiantes que refieren sentirse “algo satisfechos” (45%) y “totalmente satisfechos” (47%) es muy similar. Por el contrario, en Coahuila, esta proporción es de 60% y 36%, respectivamente.

La figura 6 muestra la comparativa del nivel de satisfacción promedio en ambas regiones. Los resultados se alinean con los resultados observados en los niveles de satisfacción en la empresa y en la escuela; pero cuando las y los graduados valoran su experiencia en el MMFD como agregado, la ventaja de Coahuila sobre el Estado de México se amplía.

FIGURA 6

Nivel de satisfacción promedio de las y los aprendices con respecto al MMFD en lo general, por región



Fuente: elaboración propia.

La figura 7 muestra la satisfacción promedio por rubro evaluado del MMFD. Los resultados dan cuenta de niveles más altos en Coahuila que en el Estado de México, aunque resaltan los resultados del rubro “satisfacción con el apoyo recibido para buscar empleo”, donde se observan los niveles más bajos en ambas regiones, 3.1 en promedio en el Estado de México y 3.4 en Coahuila. Con ello podría cuestionarse que el componente de contacto institucional identificado como mecanismo de ventaja de los Dual VET

(Ryan, 2012) se esté logrando de manera relevante. Sin embargo, si bien los puntajes promedio son más bajos en el Estado de México, estos continúan estando por arriba de 3 en todos los rubros, por lo que los niveles de satisfacción son aceptables.

FIGURA 7

Nivel de satisfacción promedio por rubro evaluado sobre el MMFD por región



Fuente: elaboración propia.

Percepción de mejora en habilidades, competencias y conocimientos

Se les preguntó a las y los graduados por la percepción de mejora respecto de habilidades, competencias y conocimientos resultado de su participación en el MMFD. La tabla 4 muestra los resultados. Destaca que la mayoría en ambos estados refiere percibir una mejoría alta en casi todos los aspectos. Respecto de las habilidades para el trabajo así como las interpersonales y de toma de decisiones, más de 60% menciona que “mejoraron mucho”. Por el contrario, sobre los conocimientos en matemáticas, lenguaje, computación y dominio del idioma inglés, la percepción de mejora disminuye con un promedio de 40%. Vale mencionar que los rubros con menor percepción de mejora son, por un lado, conocimiento del inglés ya que solo 18% considera que mejoró mucho y, por otro, el de su dominio de las matemáticas,

donde 26% observa una mejora. Si bien el inglés no es un aspecto que forme parte curricular en las carreras que estudian, se identificó que las empresas que tienen orientación tecnológica pudieran estar desarrollando estas competencias en sus aprendices incluso cuando no se haga de manera deliberada. La ligera ventaja que se observa entre las y los aprendices de Coahuila pudiera deberse al tipo de empresas participantes en el MMFD, así como su mayor cercanía con Estados Unidos de Norteamérica.

TABLA 4

Percepción de mejora de habilidades, conocimientos y competencias entre las y los graduados del MMFD por región (%)

Aspectos a evaluar	Entidad	Empeorado mucho	Empeorado un poco	Igual que antes	Mejorado algo	Mejorado mucho
Habilidad para realizar tu trabajo	México	0.4	0.0	4.4	28.1	67.1
	Coahuila	0.0	0.0	0.0	16.7	83.3
Habilidades y conocimiento que te sirven en tu campo laboral	México	0.4	0.0	4.4	32.8	62.4
	Coahuila	0.0	0.0	0.0	17.9	82.1
Habilidades y conocimiento que te sirven en otros campos laborales	México	0.4	0.0	3.9	33.2	62.4
	Coahuila	0.0	0.0	3.8	21.8	74.4
Las perspectivas para mejorar tu carrera laboral	México	0.4	0.0	4.4	31.4	63.8
	Coahuila	0.0	0.0	2.6	16.7	80.8
Tu dominio de las matemáticas	México	0.4	2.2	26.6	45.0	25.8
	Coahuila	1.3	0.0	14.1	37.2	47.4
Tus habilidades verbales en español	México	0.4	0.4	12.7	40.6	45.9
	Coahuila	0.0	0.0	7.7	33.3	59.0
Tu conocimiento del idioma inglés	México	0.4	2.6	33.6	45.9	17.5
	Coahuila	0.0	1.3	24.4	43.6	30.8
Tu habilidad para interactuar con otras personas	México	0.0	0.9	3.9	31.4	63.8
	Coahuila	0.0	0.0	6.4	15.4	78.2
Tus habilidades para trabajar en equipo y liderazgo	México	0.4	0.4	4.8	31.4	62.9
	Coahuila	0.0	0.0	2.6	21.8	75.6

(CONTINUA)

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

Aspectos a evaluar	Entidad	Empeorado mucho	Empeorado un poco	Igual que antes	Mejorado algo	Mejorado mucho
Tu habilidad para comunicar tus ideas	México	0.4	0.0	7.0	33.6	59.0
	Coahuila	0.0	0.0	2.6	25.6	71.8
Tu dominio en computación	México	0.4	0.9	17.0	37.6	44.1
	Coahuila	0.0	0.0	15.4	35.9	48.7
Tu iniciativa para emprender un negocio propio	México	0.0	0.4	10.5	37.6	51.5
	Coahuila	0.0	0.0	7.7	38.5	53.8
Tu habilidad para investigar y buscar información por tu cuenta	México	0.4	0.0	7.0	30.1	62.4
	Coahuila	0.0	0.0	3.8	26.9	69.2
Tu habilidad para analizar y comprender la información	México	0.4	0.0	3.5	37.1	59.0
	Coahuila	0.0	0.0	3.8	20.5	75.6
Tu habilidad para la toma de decisiones	México	0.4	0.0	4.4	32.3	62.9
	México	0.0	0.0	6.4	23.1	70.5

Fuente: elaboración propia.

En correspondencia con resultados anteriores, la percepción de mejora es consistentemente más alta entre las y los graduados de Conalep de Coahuila que entre sus pares en el Estado de México. El rubro en el que se observa una mayor diferencia es en el dominio de las matemáticas, que si bien es el más bajo en ambas entidades, en Coahuila tiene una ventaja de 21 puntos porcentuales sobre el Estado de México en percepción de mejora.

Discusión y comentarios finales

Los resultados aquí presentados dan cuenta de los niveles de satisfacción y percepción de mejoras de las y los aprendices graduados del Conalep en el MMFD del Estado de México (incluyendo área metropolitana de la Ciudad de México) y Coahuila en el año 2020. Tales niveles se analizaron en las dimensiones de satisfacción con respecto a su experiencia en: la empresa dual, la escuela y general en el MMFD. De igual forma, se valoró la percepción de mejora en habilidades, competencias y conocimientos.

Los resultados dan cuenta de que, en lo general, la satisfacción es alta con niveles promedio de 3.5 en escalas de 1 al 4. Ello muestra que la experiencia de las y los aprendices egresados de Conalep ha sido positiva en su paso por el MMFD. Sin embargo, al comparar por región, los resultados muestran que la satisfacción se percibe en menor grado en el Estado de México que en Coahuila. Las diferencias en favor de este último estado son de 0.7 puntos en promedio. Dicho resultado es interesante pues contraviene la hipótesis inicial del equipo de investigación en la que se esperaba que el Estado de México, por tener más años de instrumentación del MMFD, tuviera de una mejor experiencia. Los resultados podrían interpretarse dados los menores volúmenes de aprendices que se tienen en Coahuila con lo cual se les puede proveer de mejores experiencias como resultado de una implementación a menor escala. Asimismo, se estima que las diferencias se deban al tipo de empresas que participan en el MMFD en ese estado con giro predominantemente automotriz (25.64%) y de máquinas y herramientas (34.64%), cuyo origen es principalmente internacional.

Dichos resultados también dan cuenta de la necesidad tanto de estudiar a mayor profundidad las diferencias en la instrumentación del MMFD a nivel estatal como de recuperar más información sobre las características de las empresas en las que las y los aprendices desarrollan el MMFD. Ello apoyaría a la mejor interpretación de resultados y con ello a la más puntual identificación de aspectos que pudieran ser útiles para promover mejores experiencias entre quienes participan.

Por otro lado, al comparar la satisfacción con respecto a las instituciones involucradas: empresa y escuela, los hallazgos sugieren que las y los aprendices se encuentran más satisfechos con las empresas que con las escuelas en las que recibieron su formación durante el MMFD. La diferencia es de 0.9 puntos en promedio en favor de las empresas. El resultado se alinea con lo sugerido como mecanismo de beneficio de los Dual VET (Ryan, 2012) ya que en la empresa se puede acceder a mejores oportunidades para el desarrollo de aprendizaje situado. Asimismo, se observa que en las escuelas hay menores niveles de satisfacción en cuanto a la calidad de materiales y equipo al que se tuvo acceso. Lo anterior, de igual forma, se alinea con lo sugerido como mecanismo de beneficio de los Dual VET (Ryan, 2012). Las empresas ofrecen la ventaja de contar con equipo más actualizado que las escuelas, con ello el desarrollo del contenido de habilidades se logra dado que las y los aprendices están expuestos a los métodos de producción

actuales y a los requisitos laborales de los lugares de trabajo reales (Streck, 1989, cit. en Ryan, 2012).

Sobre la oportunidad de contacto institucional que se observa en la literatura como ventaja de los Dual VET (Ryan, 2012), el rubro de valoración con el MMFD por parte de estudiantes de Conalep indica que la “satisfacción con el apoyo recibido para buscar empleo” presenta los menores niveles de satisfacción. El hallazgo invita a cuestionar si el MMFD está logrando de manera adecuada incidir en el mecanismo de contacto institucional como ventaja para las y los aprendices de los Dual VET (Ryan, 2012). Esto también sugiere que se requiere de una exploración a mayor profundidad, pues este mecanismo afecta de forma directa en las oportunidades de empleabilidad de las y los participantes del MMFD, aspecto que es un objetivo de la instrumentación del modelo en México (SEP, 2013).

Los hallazgos también dan cuenta de que las y los aprendices identifican al apoyo financiero como el aspecto con los más bajos nivel de satisfacción. El resultado se observa principalmente en la región del Estado de México, aunque también es cierto en Coahuila (2.8 y 3.2 puntos de satisfacción promedio respectivamente). Con ello se puede inferir que los apoyos económicos para aprendices es un área de oportunidad para mejorar la experiencia en el MMFD. Si bien se puede acceder a la Beca de Estímulo para Educación Dual, esta pudiera no estar disponible para las y los aprendices de manera generalizada o ser de insuficiente para sufragar los costos adicionales que implica la participación en el MMFD. Este aspecto que se identifica como una diferencia importante en la adaptación del Dual VET parece ser un punto clave en la instrumentación ya que, a pesar de que el MMFD es una opción educativa elegida por las y los aprendices, quienes participan en el modelo provienen principalmente de estratos económicos entre bajos y muy bajos (Hernández-Fernández *et al.*, 2021; Hernández-Fernández, Fontdevila y Marsán, 2022). Participar en el MMFD implica un costo adicional, ya que supone mayores costos en transporte para los traslados a las empresas así como de alimentos, pues las jornadas pueden ser más amplias que en la escuela. El hallazgo subraya la necesidad de que los costos adicionales en los que incurren las y los aprendices en el MMFD sean tomados en cuenta y que tanto gobierno como empresa deben comprometerse para proveer de apoyos económicos necesarios. Asimismo resalta que la adaptación del

Dual VET en México no ha promovido en las empresas un compromiso por dotar de una compensación a las y los aprendices por su trabajo (Pérez Delgado y Ramírez Reyes, 2022), la información recolectada sugiere que en mayor medida las empresas en Coahuila proveen de una beca a sus aprendices (Hernández-Fernández *et al.*, 2021), dicho aspecto debiera revisarse para lograr una mejor experiencia en el MMFD.

Por último, los resultados dan cuenta de que la mayoría de las y los graduados en ambas regiones refiere percibir una alta mejoría en casi todos los aspectos revisados en la investigación. Particularmente, se identifican mejoras en las habilidades para el trabajo, habilidades interpersonales y de toma de decisiones, aspecto que resulta muy positivo en la valoración del MMFD como opción educativa en educación media superior. Sin embargo, la percepción de mejora en los rubros de conocimientos de: matemáticas, lenguaje, computación y dominio del idioma inglés presentan menores niveles de mejora. Ello refiere a la necesidad de promover un balance adecuado para el desarrollo de habilidades y competencias, pero también la promoción de conocimientos que serán indispensables para que las y los egresados puedan emprender de manera exitosa trayectorias tanto en el mercado laboral como para continuar su educación superior.

Notas

¹ No se tuvo acceso a información del número o proporción de becas(os) del MMFD.

² Se identifican 144 empresas duales en el Estado de México y 60 en Coahuila, con ello la razón estudiante-empresa es de 1.59 estudiantes por empresa en Estado de México y 1.3 en Coahuila.

³ Vale mencionar que la satisfacción con la empresa se comporta de manera muy homogénea cuando se compara por su giro en ambas entidades; la única excepción son estudiantes mujeres en empresas de corte industrial de Coahuila quienes presentaron la satisfacción promedio más baja de la muestra (2.73 puntos en escala del 1 al 4).

⁴ La satisfacción con la escuela se comporta de manera muy homogénea cuando se controla por

género de las y los estudiantes, la carrera técnica que estudian o el giro de la empresa dual en la que participaron.

⁵ Con respecto a la satisfacción general, los promedios de satisfacción son en promedio ligeramente más altos para las empresas de servicios en Coahuila (4 puntos promedio en escala del 1 al 4) y para las empresas de giro contabilidad en el Estado de México (4 puntos promedio en escala del 1 al 4). Por el contrario, la satisfacción general es ligeramente más baja en empresas de área comercial en Estado de México (2.89 puntos promedio en escala del 1 al 4) y para los despachos contables de Coahuila (2.89 puntos promedio en escala del 1 al 4).

Referencias

De Ibarrola, María (2018). “La formación escolar para el trabajo en el nivel medio superior del sistema educativo mexicano”, en M. de Ibarrola (ed.) *Los desafíos que enfrenta la*

- formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas, Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior/ Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Dual Apprenticeship (2022). “Policy implementation and impact: How are dual apprenticeships impacting social inequalities in India and Mexico?”, en *Dual Apprenticeships* (sitio web). Disponible en: <https://dualapprenticeship.org/> (consulta: 15 de febrero de 2023).
- Euler, Dieter (2013). *Germany’s dual vocational training system: a model for other countries?*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Gamino Carranza, Arturo; Acosta González, Mara Grassiel y Pulido Ojeda, Rocío Elizabeth (2016). “Modelo de formación dual del Tecnológico Nacional de México”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 170-183.
- García Fuentes, Paola y Gutiérrez Huerter O, Gabriela (2023). “El Modelo Mexicano de Formación Dual y la educación media superior en el estado de Hidalgo, México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 53, núm. 1, pp. 339-368.
- Graf, Lukas; Powell, Justin J. W.; Fortwengel, Johann y Bernhard, Nadine (2014). *Dual study programmes in global context: Internationalisation in German and transfer to Brazil, France, Qatar, Mexico and the US*, Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- Haasler, Simone R. (2020). “The German system of vocational education and training: challenges of gender, academisation and the integration of low-achieving youth”, *Transfer: European Review of Labour and Research*, vol. 26, núm. 1, pp. 57-71.
- Hernández-Fernández, Jimena; Marsán, Erick; Jacovkis, Judith y Fontdevila, Clara (2021). *Apprentices’ trajectories in Mexico: from motivations to outcomes. Dual Apprenticeship. Research-Summary-Mexico-WP3*. Disponible en: <https://dualapprenticeship.org/wp-content/uploads/2021/09/Research-Summary-Mexico-WP3.pdf>.
- Hernández-Fernández, Jimena; Fontdevila, Clara y Marsán, Erick (2022). “Post-dual training transitions in Mexico: apprentices’ strategies during the Covid-19 lockdown”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 3, pp. 53-78.
- Hernández-Fernández, Jimena; Cervantes-Gómez, José Antonio; Marsán, Erick; Aramburu Cano, Víctor y Fuentes, Hugo (en prensa). “Reasons to join the Dual Apprenticeship programme in Mexico: The case of apprentices in Coahuila and the State of Mexico”, en O. Valiente, S. Maitra, P. Gonon y M. Pilz (eds.) *International Policy Transfer of Dual Apprenticeships*, Cham: Springer.
- Inegi (2023). “Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo”, *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* (página web). Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>.
- Jäger, Matthias (2016). *Dual vocational education and training as an option in development cooperation*, Zurich: Donor Committee for Dual Vocational Education and Training.

- López-Fogués, Aurora; Rosado, René; Valiente, Oscar; Fuentes, Hugo y Aragón, Edgar (2018). *Pilot evaluation of the Mexican Model of Dual TVET in the State of Mexico*, Glasgow: University of Glasgow/Tecnológico de Monterrey.
- Martínez Lobatos, Lilia (2014). “Currículo y vinculación. Una relación socioeducativa aplazada para la formación profesional”, *Sinéctica*, núm. 43, pp. 1-21.
- Morales Ramírez, María Ascensión (2014). “Sistema de aprendizaje dual: ¿Una respuesta a la empleabilidad de los jóvenes?”, *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, núm. 19, pp. 87-110.
- Pérez Delgado, Juan y Ramírez Reyes, Neptalí (2022). “Formación Profesional Dual (FPD) en México: ¿política educativa emergente o alternativa pertinente de inserción laboral?”, *Revista Internacional de Organizaciones*, núm. 29, pp. 139-160.
- Pilz, Matthias (2009). “Initial vocational training from a company perspective: A comparison of British and German in-house training cultures”, *Vocations and Learning*, vol. 2, pp. 57-74.
- Pilz, Matthias (2017). *Vocational education and training in times of economic crisis: Lessons from around the world*, Cham: Springer International Publishing.
- Pilz, Matthias y Wiemann, Kristina (2021). “Does dual training make the world go round? Training models in German companies in China, India and Mexico”, *Vocations and Learning*, vol. 14, pp. 95-114.
- Ryan, Paul (2001) “The school-to-work transition: A cross-national perspective”, *Journal of Economic Literature*, vol. 39, núm. 1, pp. 34-92.
- Ryan, Paul (2012). “Apprenticeship: Between theory and practice, school and workplace”, en M. Pilz (ed.), *The future of vocational education and training in a changing world*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SEMS (2021). “Avanza el Programa de Escalamiento y Consolidación del Sistema de Educación Dual de la Media Superior”, boletín de prensa, septiembre. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Avanza_el_Programa_de_Escalamiento_y_Consolidacion_del_Sistema_de_Educacion_Dual_de_la_Media_Superior.
- SEMS (2022). *Convocatoria Beca de Estímulo para Educación Dual*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/1819/convocatorias/Convocatoria_Educacion_Dual_2022.pdf (consulta: 1 de febrero de 2023).
- SEMS y GIZ (2022). *Encuesta para el Monitoreo y Evaluación del Sistema de Educación Dual en México 2021-2022*, Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior/GIZ.
- SEP (2013). *Modelo Mexicano de Formación Dual*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2022). *Sistema de Educación Dual*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Sistema_de_Educacion_Dual.
- Thalheim, Luise (2018). *El Modelo Mexicano de Formación Dual en la inserción laboral de los jóvenes*, tesis de maestría en Políticas Públicas, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.

- UCLA (2021). *Probability and statistics EBook*, Los Ángeles: The University of California, Los Angeles. Disponible en: http://wiki.stat.ucla.edu/socr/index.php/Probability_and_statistics_EBook
- University of Glasgow (2023). *Can dual apprenticeships create better and more equitable social and economic outcomes for young people? A comparative study of India and Mexico*, Glasgow: School Of Education-University of Glasgow. Disponible en: <https://gtr.ukri.org/projects?ref=ES%2FS004297%2F1> (consulta: 15 de febrero 2023).
- Valiente, Oscar y Scandurra, Rosario (2017). “Challenges to the implementation of dual apprenticeships in OECD countries: A literature review”, en M. Pilz (ed.) *Vocational education and training in times of economic crisis: Lessons from around the world*, Cham: Springer International Publishing.
- Valiente, Oscar; López-Fogués, Aurora; Fuentes, Hugo y Rosado, René (2020). “Evaluating dual apprenticeship effects on youth employment: A focus on the mechanisms”, en M. Pilz y J. Li (eds.) *Comparative vocational education research: Enduring challenges and new ways forward*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Vogelsang, Beke; Röhrer, Natascha; Pilz, Matthias y Fuchs, Martina (2022). “Actors and factors in the international transfer of dual training approaches: The coordination of vocational education and training in Mexico from a German perspective”, *International Journal of Training and Development*, vol. 26, núm. 4, pp. 646-663.
- Wiemann, Kristina y Pilz, Matthias (2020). “Transfer research as an element of comparative vocational education and training: An example of factors influencing the transfer of dual training approaches of German companies in China, India and Mexico”, en M. Pilz, y J. Li (eds.) *Comparative vocational education research: Enduring challenges and new ways forward*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Zamora-Torres, América-Ivonne y Thalheim, Luise (2020). “El Modelo Mexicano de Formación Dual como modelo educativo en pro de la inserción laboral de los jóvenes en México”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 11, núm. 31, pp. 48-67.
- Zavala Sañudo, Carmen Guadalupe y Huerta Salomón, Marisela (2020). “El rediseño curricular y la transición de la educación tradicional a una educación dual”, *Trascender, Contabilidad y Gestión*, vol. 5, núm. 15, pp. 46-65.

Artículo recibido: 4 de abril de 2023

Dictaminado: 16 de enero de 2024

Segunda versión: 13 de febrero de 2024

Aceptado: 14 de febrero de 2024

LA ORGANIZACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL ESCOLAR

*Implicancias para el profesorado organizado**

SEBASTIÁN ORTIZ MALLEGAS / CLAUDIA CARRASCO AGUILAR / VERÓNICA LÓPEZ

Resumen:

Las asociaciones docentes han sido un agente clave en los procesos de reforma escolar. Esta investigación se ha enfocado en comprender su papel en los procesos de negociación macrosocial con el Estado, aun cuando las reivindicaciones docentes ocurren también en el espacio escolar y en el terreno de las relaciones micropolíticas. Desde un estudio cualitativo con características narrativas de 30 entrevistas a docentes chilenas(os), se buscó describir y comprender el papel de las organizaciones y el profesorado organizado en el contexto escolar. Los resultados muestran que este profesorado ocupa un lugar de reconocimiento en la trama micropolítica escolar, que se erige para negociar el poder con los cuerpos directivos y defender a los pares de las regulaciones del Estado. Se discuten las implicancias de la asociación docente en otro nivel de las luchas del profesorado.

Abstract:

Teachers' associations have been a key agent in school reform processes. This research has focused on understanding their role in macro-social negotiation processes with the State, even though teachers' demands also occur within the school sphere and in the field of micro-political relations. Based on a qualitative study with narrative characteristics of 30 interviews with Chilean teachers, we aimed to describe and understand the role of organizations and organized teachers within the school context. The results show that organized teachers are recognized within the school micro-political framework, and that they are involved in negotiating power with the governing bodies and defending their peers from State regulations. The implications of teachers' associationism at another level of teachers' political struggles are discussed.

Palabras clave: sujetos sociales; profesores; sindicalismo; reconocimiento profesional.

Keywords: social subjects; teachers; unionism; professional recognition.

Sebastián Ortiz Mallegas: académico de la Universidad de Playa Ancha, Departamento de Mediaciones y Subjetividades. Playa Ancha, Valparaíso, Chile. CE: sebastian.ortiz@upla.cl / <https://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

Claudia Carrasco Aguilar: académica de la Universidad de Playa Ancha, Departamento de Mediaciones y Subjetividades. Playa Ancha, Valparaíso, Chile. CE: claudia.carrasco@upla.cl / <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

Verónica López: directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología. Valparaíso, Chile. CE: veronica.lopez@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>

*Este estudio contó con el financiamiento de: a) ANID Beca Chile Doctorado en el Extranjero 2022-72220269; b) ANID Beca de Postdoctorado en el extranjero 2022-74220039, c) ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041, y d) PIA ANID CIE160009.

Articulación macro y microsocioal en la organización docente: el profesorado como sujeto político

La historia de las organizaciones del profesorado muestra cómo estas han sido uno de los principales actores en denunciar las consecuencias de las políticas de estandarización y descalificación del trabajo docente, son un agente clave en dinamizar las demandas y reivindicaciones del magisterio (Bascia, 2016). Su acción ha estado enmarcada en la relación con los gobiernos y las regulaciones del Estado, participando en los diferentes procesos de implementación de reformas educativas que han caracterizado a cada Estado-nación (Terrón, 2015).

Si bien las demandas docentes se han centrado en las consecuencias de un sistema de estandarización política y rendición de cuentas (Sisto, 2012; Symeonidis y Stromquist, 2020), en el último tiempo, estas han avanzado hacia un sindicalismo de justicia social que incorpora iniciativas en diferentes direcciones para promover la diversidad, la igualdad y la inclusión en las escuelas (Coley y Schachle, 2023; Owens, 2022). Asimismo, la creciente aparición de diferentes organizaciones de carácter reivindicativo ha fortalecido la participación de las protestas ciudadanas en el ámbito de la educación (Kaplan y Riveiro, 2020; Trejo, 2020); aun cuando, paradójicamente, avanza la crisis del asociacionismo en el gremio docente (Cornejo y Inzunza, 2013; Matamoros, 2020). Pese a ello, las organizaciones docentes siguen priorizando una cercana relación con los gobiernos y sus políticas estructurales; siendo cuestionadas muchas veces, no solo por la desconfianza que implica esta cercanía, sino por el papel que podrían desempeñar en la defensa y resistencia del sector docente (Bascia, y Stevenson, 2017; Terrón, 2015). Todo esto confluye en un momento histórico del gremio docente que reclama mayores niveles de autonomía con respecto a la acción cotidiana, a la vez que está siendo deslegitimado el estatus de la organización gremial (Ghosn y Akkary, 2020; Symeonidis y Stromquist, 2020).

En Chile, esta situación controversial ha llevado a una crisis de las organizaciones tradicionales, lo que ha ido configurando nuevas discusiones e interacciones del profesorado de base (Cornejo y Inzunza, 2013). Así, si bien el Colegio de Profesores de Chile congrega la mayor fuerza política organizada de maestros y maestras en el país, operando como un gran sindicato nacional que busca recuperar una identidad pública del

colectivo docente (Matamoros, 2020; Navarrete, 2020; Ortiz-Mallegas, Carrasco-Aguilar y Lamas-Aicón, 2022), paulatinamente han ido surgiendo nuevas organizaciones como el Movimiento por la Unidad Docente, la Federación Nacional de Trabajadores, la Red de Docentes Feministas, entre otras, así como diferentes sindicatos que buscan nuevas formas de asociación docente orientadas a conquistar los espacios de organización tradicional desde una nueva identidad pública (Navarrete, 2020; Sisto, Núñez-Parra, López-Barraza y Ramírez, 2022).

La emergencia de diferentes organizaciones docentes de forma simultánea no es un fenómeno nuevo en la historia del magisterio, ni tampoco la multiplicidad y variedad de demandas que las caracterizan. Si bien históricamente han destacado reivindicaciones sindicales y laborales, siempre ha existido cierta heterogeneidad en sus formas de acción social, apareciendo cuestiones de tipo pedagógicas o profesionales (Vieira, 2008; Trejo, 2020). Por ello, las agrupaciones políticas que colectivizan al cuerpo docente han sido constituidas como sindicatos; movimientos pedagógicos; asociaciones profesionales, gremiales, mutuales, entre otras (Loyo, 2008), y muchas veces el profesorado participa en más de una organización a la vez (Ortiz-Mallegas, Carrasco-Aguilar y Lamas-Aicón, 2022). Estas formas de organización surgen como un espacio posible para repensar la labor docente y compartir los deseos sobre el propio quehacer, a nivel tanto macropolítico o estructural, como micropolítico o microsocial (Dal Rosso, 2009). Por ello, las discusiones y luchas docentes se expresan tanto en las negociaciones con los gobiernos como al interior de las organizaciones que conforman. Pero también se evidencian en la interacción que el profesorado organizado construye individualmente con sus estudiantes, las familias, cuerpos directivos y compañeras y compañeros de trabajo, quienes, a su vez, pueden o no formar parte de una organización reivindicativa. En este marco, la organización docente es más bien un “extraño espacio de autonomía y articulación profesional para construir y reconstruir el carácter político de la profesión docente” (Souza de Andrade, 2016:18).

En este sentido, algunas organizaciones docentes han desarrollado propuestas y acciones pedagógico-políticas que van más allá de las reivindicaciones gremiales. Con esto, se ha comenzado a destacar lo que la investigación ha llamado la labor pedagógica del sindicalismo magis-

terial o la dimensión educativa del sindicalismo (González y Aguilera, 2022; Casco, 2022). Así, son muchas las organizaciones docentes que han incorporado en sus reivindicaciones asuntos de refundación de lo pedagógico y la función social de la escuela (Carvajal-Díaz, 2019; Groves, 2012). De todos modos, permanece el señalamiento de justicia en la base de las reivindicaciones, así como la denuncia a las implicancias del ejercicio de opresión por las situaciones de inequidad del contexto social (Honneth, 2006).

Lo anterior da cuenta de una convergencia de dos niveles en la asociación docente: la reactualización de las configuraciones del escenario macropolítico que enmarca el sistema educativo y la profesión docente y la reactualización de aquello que el profesorado sostiene y construye como configuración micropolítica de su quehacer pedagógico (Souza de Andrade, 2019). De este modo, la organización permite un lugar desde el cual significar la labor educativa, confiriendo sentido a lo realizado tanto a nivel individual como colectivo (Rodríguez y Espíndola, 2013). Sin embargo, lo micropolítico no se reduce a los procesos de enseñanza y aprendizaje o a los debates en torno al currículum. Las interacciones sociales, profesionales y laborales del profesorado organizado debe ser considerado como un aspecto del nivel micropolítico porque permite observar al profesorado como un sujeto político alternativo, ya que en estos espacios cotidianos se aprecia cómo puede instalar acciones políticas a partir de la formulación y el desarrollo de proyectos, prácticas y experiencias alternativas (Langer y Orlando, 2019). Concebir al profesorado organizado como un sujeto político alternativo implica analizar su capacidad de intervenir en las decisiones sobre las regulaciones de las políticas educativas, pero en los ámbitos de su interacción inmediata, destacando tanto la institución escolar y el contexto local, como sus acciones de enseñanza (Martínez, 2006).

La experiencia micropolítica en la conformación del profesorado organizado como sujeto político alternativo

Como se ha mostrado previamente, la literatura especializada tiene actualmente un panorama amplio del lugar de lo macropolítico en las formas y procesos de organización social docente (Bascia, 2016). Sin embargo, lo micropolítico ha tenido un lugar más bien secundario en el interés científico, especialmente en lo referido al nivel de las inter-

acciones. Al respecto, en los últimos años han surgido algunos estudios que permiten concluir que, al decidir conformar una organización docente, el profesorado compromete la dimensión personal –e incluso su salud mental– así como la dimensión social de su identidad (Han y García, 2023; Søreide, 2008; Stevenson, 2015). Si bien la investigación internacional ha mostrado cómo el sindicalismo impacta en la realización personal, el reconocimiento y el compromiso emocional del profesorado (Guerrero, 2017; Krantz y Fritzén, 2021; Msila, 2022), la relación entre el lugar que ocupa la organización reivindicativa en la identidad docente con la pertenencia a una institución educativa en particular ha sido débilmente reportada.

¿Cómo se dan las interacciones institucionales que permiten la emergencia de un sujeto político alternativo en el profesorado organizado?, ¿qué tensiones debe enfrentar el profesorado organizado que busca construirse como sujeto político alternativo? El profesorado se desempeña en organizaciones tanto públicas como privadas, por lo que su trabajo e interacciones no únicamente deben convivir con las políticas de regulación del Estado. Muchas formas de organización reivindicativas deben desarrollarse en relación con la imposición del control sobre el trabajo que buscan muchas entidades privadas conservadoras y empresarios que administran centros educativos (Matamoros y Álvarez, 2021; Ortiz-Mallegas, Carrasco-Aguilar y Lamas-Aicón, 2022). En este sentido, y a modo de ejemplo de las dificultades institucionales para la conformación de un sujeto político alternativo, la historia ha mostrado que pertenecer a una organización sindical o gremial podría ser motivo de despido, sobre todo, si el profesorado ha sido identificado con corrientes de izquierda (Matamoros y Álvarez, 2021). Pese a esto, la experiencia de organización gremial y su relación con el ejercicio docente en la escuela y en el aula ha sido débilmente abordada en la literatura, dejando en evidencia que la vinculación entre el nivel micro y macro político de la resistencia y contra-hegemonía docente aún es incipiente (Carrasco-Aguilar y López, 2022).

La escasa producción científica que pone como objeto de estudio al profesorado como sujeto político en sus relaciones micropolíticas escolares aparece como un terreno fecundo para comprender algunos de los sentidos de por qué y para qué organizarse, pues aquello que se cuestiona del ejercicio de las macropolíticas se vive primero como experiencia

situada en la escuela. Esta, como institución social, es el sitio en el cual el profesorado encuentra las condiciones objetivas y subjetivas que permiten levantar una demanda colectiva y, con ello, la oportunidad de agrupación y organización docente (Dal Rosso, 2009). Pero la escuela no es un lugar neutral. En ella se dan diferentes dinámicas y relaciones de poder que la convierten en una zona de tensiones ambiguas (Batallán, 2003; Roos da Silva Ilha y Moreira-Hypolito, 2017), dentro de la cual, el profesorado busca recuperar una valoración, reconocimiento y estatus del que muchas veces ha sido despojado (Carrasco-Aguilar, Luzón y López, 2019; Guerrero, 2017; Romário y Dorziat, 2018). En Chile, el profesorado percibe escaso reconocimiento y confianza desde el Estado sobre su labor, mientras que, por el contrario, percibe una alta valoración de sus estudiantes y comunidad cercana, por lo que muchas veces se desarrolla un alto compromiso afectivo con la institución educativa que explica por qué busca mantenerse trabajando en el mismo centro educativo (Hernández-Silva, Pavez-Lizarraga, González-Donoso y Tecpan-Flores, 2017; Zamora, 2009).

Pese a este compromiso afectivo, el profesorado organizado protagoniza diferentes enfrentamientos entre sí al interior de los establecimientos educativos, en relación con grupos que son significados como opresores, así como con compañeras y compañeros de trabajo que no participan de su misma organización. Esto ha sido reportado en la literatura como la configuración de un nuevo tipo de relación social al interior de la escuela: profesorado organizado *versus* no organizado (Ortiz-Mallegas, Carrasco-Aguilar y Lamas-Aicón, 2022). A esta relación social se le suma la dualidad confianza/desconfianza en las relaciones interpersonales entre el profesorado y los cargos de dirección, que muchas veces lleva a las y los docentes a realizar contra-conductas, es decir, responder ante el ejercicio arbitrario de poder mediante la confrontación (Langer, 2016; Razeto, 2017). Por ello, si bien la evidencia es aún incipiente, es posible hipotetizar que las formas en que es concebido el profesorado organizado en las escuelas, así como en las que se posiciona, se encuentran condicionadas por factores sociohistóricos, estructurales-laborales e institucionales. Entre estos últimos, la micropolítica escolar se vuelve central, ya que los establecimientos educativos funcionan como verdaderos microcosmos de la sociedad, tratándose de instituciones políticas responsables de muchos

de los cambios que se dan en el sistema social (López, Lagos y Zagal, 2022). Por ello, muchas de las formas de interacción que han tenido las organizaciones docentes con los gobiernos nacionales son replicadas –y resistidas– en la micropolítica escolar.

En términos históricos, durante la dictadura chilena el profesorado organizado fue perseguido y atacado de forma directa, no solo a nivel global, sino dentro de sus centros educativos. Esto fue especialmente dramático al interior de aquellos administrados por el empresariado, dando origen a la creación de diferentes formas de lucha sindical cuyo origen se encuentra en las arbitrariedades dentro de las interacciones institucionales (Matamoros y Álvarez, 2021). En la actualidad, a más de 30 años del término de la dictadura, ¿qué lugar simbólico ocupa el profesorado organizado en sus establecimientos educativos?, ¿cuáles son los significados que construye respecto de su posición en las dinámicas de poder que se dan en la escuela? El presente artículo buscó responder estas preguntas a partir de las voces de profesoras y profesores organizados que se desempeñan en establecimientos educativos de diferentes dependencias administrativas en Chile.

Metodología

Esta investigación se inscribe en un paradigma cualitativo que buscó analizar el lugar simbólico que ocupa el profesorado organizado en sus establecimientos educativos, así como los significados que construye respecto de su posición en las dinámicas de poder que se dan en la escuela. Para ello, se realizó un estudio de características narrativas (González-Alba, Cortés-González y Rivas-Flores, 2020) a través de entrevistas individuales en profundidad con un enfoque activo-reflexivo (Vargas, 2012). Estas fueron en torno a la experiencia histórica de agrupación política docente y la experiencia de agrupación política docente en la escuela. Este tipo de entrevista asume la interacción entre entrevistado(a) y entrevistador(a) como un proceso de construcción de significados, y reconoce la imposibilidad de la neutralidad en la indagación dialógica del proceso de producción de información.

Para la elección de las y los participantes se realizó un muestreo en tres fases: conveniencia, avalancha y teórico-intencionado (Pérez-Luco, Lagos, Mardones y Sáez, 2017). Los únicos criterios de inclusión fueron estar

participando en asociaciones políticas y trabajando en establecimientos educativos. En un primer momento se invitó a participar a docentes con quienes se mantenía un vínculo previo, pidiéndoles que refirieran a una o dos personas que pudiesen participar en este estudio. A medida que avanzó la investigación, se fueron incorporando nuevos criterios de inclusión que permitieron ofrecer mayor variabilidad a las posiciones sociales de las personas participantes, con el fin de saturar mejor la información: cargos de gestión o responsabilidad en el establecimiento educativo, rol de liderazgo en asociaciones nacionales y diversidad tanto sexo-genérica como de dependencia administrativa de los colegios (pública, semiprivada y privada).

El grupo se compuso por 30 docentes que participaban en sindicatos, federaciones de trabajadores, gremios profesionales, asociaciones de representación nacional, regional, comunal y/o escolares. Del total, 16 son mujeres y 14 son hombres. Con la excepción de cuatro docentes, todas(os) participaban en más de una asociación. La tabla 1 resume las principales características del grupo de estudio.

El análisis de la información se realizó siguiendo las recomendaciones del correspondiente al contenido categorial temático a través de un primer momento de pre-análisis, transformando el material en códigos manejables, incluyendo la descripción e integración de contenidos. A partir de la construcción de significados, se agruparon los códigos en subcategorías, y luego en categorías que dieran cuenta del análisis interpretativo categorial del material (Cáceres, 2003). Para este análisis se utilizó el programa MaxQDA V2020 PLUS. El proceso de codificación se realizó con las primeras entrevistas, con el fin de ir obteniendo información que permitiera tomar decisiones sobre los criterios necesarios de incluir para las siguientes personas del grupo de estudio, así como la focalización de temas en las entrevistas subsiguientes. Así, las entrevistas se detuvieron cuando los objetivos del estudio se fueron alcanzando a través de la saturación de la información. Con el fin de resguardar el rigor científico, se aseguró la triangulación de informantes, investigadoras(es) y teorías.

Respecto de los aspectos éticos, esta investigación respetó en todo momento la participación voluntaria, así como la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Se resguardó la confidencialidad de la información y para ello se firmaron consentimientos informados.

TABLA 1

Características del grupo de estudio

	Sexo	Edad	Dependencia administrativa	Cargo en la organización*	Otra asociación
1	M	33	Público	Presidente sindicato	No
2**	F	35	Part-subvencionado	Representante filial regional	Sí
3	M	40	Part-subvencionado	Secretario de federación	Sí
4	F	32	Público	Representante filial regional	Sí
5	F	46	Público	Ninguno	Sí
6	F	49	Público	Dirigente comunal	Sí
7	M	36	Privado	Dirigente	Sí
8	F	56	Público	Representante consejo gremial	Sí
9	M	45	Público	Dirigente nacional	Sí
10**	F	37	Público	Ninguno	Sí
11**	M	39	Público	Ninguno	Sí
12	F	38	Part-subvencionado	Ninguno	Sí
13	M	40	Público	Representante filial regional	Sí
14	F	36	Part-subvencionado	Representante filiar regional	Sí
15	M	29	Público	Ninguno	Sí
16	M	31	Público	Ninguno	Sí
17**	M	38	Público	Dirigente comunal	Sí
18	M	36	Público	Representante nacional	Sí
19	F	33	Part-subvencionado	Dirigente nacional	Sí
20	F	34	Part-subvencionado	Dirigente comunal	Sí
21	F	28	Público	Representante filial regional	Sí
22	M	40	Público	Exdirigente regional	Sí
23	M	39	Público	Dirigente provincial	Sí
24	F	33	Público	Dirigente comunal	Sí
25	F	37	Público	Representante consejo gremial	Sí
26	F	40	Part-subvencionado	Presidenta de federación	Sí
27	M	41	Privado	Secretario de federación	No
28**	M	34	Privado	Presidente de sindicato	Sí
29	F	52	Privado	Presidenta de federación	No
30	F	42	Privado	Tesorera de sindicato	No

* Se decidió respetar la nomenclatura utilizada por el participante para referir a su vínculo con la organización.

** Docentes con cargos directivos o apoyo pedagógico (Programa de Integración Escolar o encargado de departamento).

Fuente: elaboración propia.

Resultados

El análisis de contenido arrojó tres categorías: *a)* reconocimiento y valía profesional, *b)* profesorado y defensa de sus pares y *c)* relaciones micro-políticas con directivos. A continuación se presenta el análisis al interior de cada categoría, respaldado con algunas citas textuales de las entrevistas que permiten ofrecer evidencia de las interpretaciones realizadas.

Categoría 1. Reconocimiento y valía profesional

Los sentidos atribuidos a la organización en el nivel escolar le permitirían al profesorado organizado posicionarse como un agente social reconocido por su labor como docente-dirigente. Este reconocimiento parte de la visión que tienen de ellas(os) tanto sus pares como la comunidad con respecto a su labor política y educativa. En este sentido, el profesorado organizado no solo es reconocido por la pertenencia a un grupo, sino también, por su desempeño como docente asociado a la lucha y reivindicación:

Ellos te valoran, te reconocen. Hay un reconocimiento de tu labor política y educativa, y esperan que lo haga bien en todo. Aunque yo no he cedido, yo soy bien honesta, no todas las cosas te van a resultar, pero por lo menos notan que uno está tratando de hacer cosas [...]. Hay un reconocimiento acá, y comunalmente también. O sea, por eso te decía que la gente te dice: “oh no, la profesora tanto, ella es una buena profe” (profesora 6, 49 años, establecimiento educativo público, dirigente comunal).

El respaldo y reconocimiento de la comunidad se ratifica en los periodos de votaciones. En este sentido, obtener el respaldo de sus pares se asocia con la valoración de las competencias profesionales demostradas como docente y como dirigente. Este reconocimiento que se transforma en un voto, no solo se construye en las relaciones en la escuela, sino también en los espacios territoriales:

Me acuerdo que cada uno ahí adentro de su escuela fue organizando, y llevando esto del Colegio [de Profesores de Chile] a la propia escuela [...]. Ahí llegó un momento en que dijimos: “tenemos que avanzar más y volver a postularnos al Colegio comunal, y ganar”. Y lo bueno es que nuestro compañero que estaba adentro es un excelente dirigente, muy reconocido por toda la comuna, excelente

profesor además. Entonces, nosotros sabíamos que si él estaba en la lista con nosotros, íbamos a ganar [...]. Y salimos porque veían que hacíamos nuestro trabajo [...]. Me acuerdo que hartos profes de mi escuela me decían que habían votado por nosotros. Igual fue bonito ver el respaldo de tus pares (profesora 25, 37 años, establecimiento educativo público, representante consejo gremial).

He tenido tres votaciones con más de un 90% del “apruebo” por así decirlo [...]. Es un espaldarazo súper potente, porque ahora nos tocó a nosotros lidiar con la pandemia y con un modelo híbrido que se instaló en los sistemas particulares [privados]. Entonces, en términos laborales, fue súper complejo y súper difícil. Entonces, hay un reconocimiento ahí al trabajo, y a la seriedad, y al profesionalismo que le pone uno a esto (profesor 27, 41 años, establecimiento educativo privado, secretario de federación).

La pertenencia a una organización política configura una autoimagen positiva para el profesorado que se organiza. Esta autoimagen concede una identidad tanto individual como colectiva que permite poner en práctica sus ideales pedagógicos. De esta forma, el profesorado organizado guiaría sus prácticas con base en los aprendizajes que construye en los espacios de organización, y en la conciencia de coherencia entre los ideales políticos y sociales que los llevó a ser maestras y maestros:

Bueno, soy mamá y quizás el fin último de mi lucha es que mis tataranietos o mis tatatataranietos tengan un mundo mejor que el que vivimos nosotros hoy en día. Que haya más justicia, que haya más igualdad, que los seres humanos nos respetemos. Eso es ser un profe organizado, y para mí, un buen docente, consecuente. Por eso decidí educar (profesora 8, 56 años, establecimiento educativo público, representante de consejo gremial).

Lo digo porque he aprendido muchas cosas en el camino de participar en organizaciones y que te van conformando como tu ser. No solo tu ser profesional, tu ser docente, tu ser como persona, de ser una persona más consciente, más empática [...]. Desde que yo empecé a participar en organizaciones, desde ese tiempo hasta ahora, aprendí a ser un mejor docente: más coherente con lo que pienso y lo que hago (profesora 20, 34 años, establecimiento educativo particular subvencionado, dirigente comunal).

En este aspecto, aquellos que ocupan este lugar vivirían una doble presión por ser “docentes de altas competencias profesionales” y “dirigentes responsables de la defensa colectiva”. Para las personas entrevistadas, el lugar simbólico que implica estar organizado(a) y ser reconocido(a) se asocia a una responsabilidad profesional que se sostiene en las relaciones con los pares y el estudiantado. Esta responsabilidad se asociaría con informarse continuamente sobre el acontecer nacional, evitar abusar de los permisos que confiere el estatus de estar organizado, demostrar un desempeño irreprochable y mostrarse como aliado o aliada en la defensa de los derechos humanos, tanto de sus pares como de sus estudiantes:

Siempre soy de los que está opinando, ayudando a los demás en distintas cosas. Como te dije, siempre he tenido eso de informarme con las demás cosas e informar a mis pares [...]. No sé si hay directamente una presión del grupo, pero sí tú, personalmente, tienes una presión o una responsabilidad. Bueno, tengo que empoderarme un poquito con lo que sé y ayudar a mis colegas (profesor 3, 40 años, establecimiento particular subvencionado, secretario de federación).

Yo creo que eso, siendo buen profesional. O sea, yo te digo, en mi colegio ningún colega va a decir: “esta es floja, esta vive en reuniones”. No. Que tus niños te quieran, que tú vas a poder estar con ellos a pesar de tu pega [trabajo] en el Colegio [de Profesores de Chile]. Que te respeten, te reconozcan. Que tu director también, incluso te dé responsabilidad. Eso para mí es fundamental. O sea, no, “no es un flojo que, además, se aprovecha de los permisos porque tiene un cargo gremial”. Eso ya te da un piso súper importante al final en la escuela, y una responsabilidad súper grande porque haces tu pega como profe y dirigente (profesora 24, 33 años, establecimiento educativo público, dirigente comunal).

Eso es lo que uno tiene que ir construyendo, las estrategias para ganarse el respeto de tus pares, de tus estudiantes. Y una de esas es, por ejemplo, que ellos te vean preocupado que se defiendan sus derechos. Y eso, en el fondo, ellos lo reconocen, y yo creo que lo saben, porque saben que me organizo también por ellos (profesor 17, 38 años, establecimiento educativo público, dirigente comunal, puesto directivo o de apoyo escolar).

Categoría 2. Profesorado y defensa de sus pares

En el discurso de las personas entrevistadas, la organización docente se posiciona como parte de la estructura organizativa y cultural de la escuela, en tanto confiere un estatus a quienes se organizan. Este lugar diferenciado se construiría a propósito de la protección laboral que le otorga la ley a quienes forman parte de organizaciones docentes, lo que dificultaría su despido en procesos de negociación con quienes los emplean. Sin embargo, también se aprecia que este lugar diferenciado se relaciona con la valía que les asignan quienes no pertenecen a organizaciones, lo que se sustenta en el hecho de que este grupo defiende sus demandas en el espacio escolar. Este lugar es usado micropolíticamente para demandar y negociar a quien ostentaría el poder en la trama escolar:

Claro, que te da ciertos estatus el sindicato. El estatus te lo confieren cuando estás en negociación colectiva y te dan fuero. Ahí te da un estatus de protección que es indiscutible porque no te pueden despedir [...]. Y cuando no estamos en negociación, eres reconocido como el que estará pendiente de defender a tus colegas. De hecho, el dirigente es, por lo general, el “francotirador” más pesado, y otros profes confían en que ocuparás ese lugar [...]. ¿Te puedo confesar un secreto? Cuando era presidente, me había organizado con un colega para que él fuera el “francotirador”. Él no estaba ni siquiera en la directiva, pero estaba blindado por nosotros, ya que ya había tenido un problema con el director [del establecimiento educativo]. Con esto hacíamos que el sindicato no fuera tan confrontacional (profesor 7, 36 años, establecimiento educativo privado, dirigente).

En este sentido, el estatus de estar organizado les permitiría tener voz al interior de sus establecimientos educativos, y en los niveles de negociación del sistema escolar, lo que indudablemente implica la recuperación de la palabra con respecto al ejercicio cotidiano del ser docente y las regulaciones que se realizan del espacio educativo. En la primera referencia, una profesora dirigente gremial comunal muestra cómo tiene autonomía para contraargumentar las decisiones del administrador del colegio, ya sea en la gestión de recursos humanos y pago de remuneraciones o en los eventuales cierres de escuelas. En la segunda cita, el profesor –dirigente sindical– reconoce el papel del sindicato en la gobernanza escolar, alu-

diendo a que, en el imaginario escolar, muchas decisiones ocurren por sus gestiones, incluso en los derechos laborales básicos como los permisos y ausencias del trabajo.

Sí, porque tus jefes te ven: “ya viene esta otra a defender”. Lo mismo el alcalde, la jefa DAEM [Departamento de Administración Municipal], que sabe que uno la va a estar llamando, diciendo: “oye, ¿qué pasó con tal cosa?, esto no es así, esto no corresponde”. Entonces, vas a pelear con argumentos, si puede o no, o “ustedes están incumpliendo esto”. Decía que por ejemplo cierran una escuela. Yo voy a decir que no me parece, no me parece, no más, si en el fondo tú como docente debes opinar. O “¿sabe qué?, ustedes no pagaron, ¿por qué no pagaron?”. Entonces, vas a llamar. Ellos saben que es mi obligación. O al colega lo quieren denunciar de no sé qué, entonces, tú vas para allá y asumes el rol del sindicato, y obviamente puedes opinar con respecto a lo que le pasa (profesora 8, 56 años, establecimiento educativo público, representante consejo gremial).

En el imaginario escolar, culturalmente hablando, el sindicato hoy día tiene mucho poder en el sentido del valor que tiene para los trabajadores, pero también para los directivos [escolares], porque también es una amenaza [...]. De hecho, hubo un momento como que todas las discusiones terminan pasando por el sindicato. Y después, todo el mundo pensaba que yo tenía que hablar por ellos, y a veces, ellos tenían que hablar directamente con los jefes, no sé, pedir sus permisos. Como que entendían que todo se resolvía con el sindicato, y no siempre era así (profesor 28, 34 años, establecimiento educativo privado, presidente del sindicato, puesto directivo o de apoyo escolar).

Ahora bien, el papel desempeñado en las escuelas por este profesorado, no se reduce al interés o deseo individual de trascendencia en el sistema escolar, sino a la construcción de un interés colectivo a partir de sus organizaciones. Para las personas entrevistadas, los intereses individuales por ser reconocido o reconocida en el espacio escolar como docente que realiza acciones de reivindicación para todas y todos no puede superar los intereses colectivos de la agrupación política de la que participa, ya que, desde sus relatos, los intereses colectivos son los que permiten la acción en la escuela:

No quiero trascender, o sea, no. Estoy cumpliendo un rol como individuo en la escuela, y ese es mi rol porque estoy organizado (profesor 9, 45 años, establecimiento educativo público, dirigente nacional).

Antes de entrar a estudiar Pedagogía, yo quería ser cineasta, pero me parecía que ser como entrecomillas artista era como algo muy de ego, muy como de querer buscar un reconocimiento por una obra y siempre postergué eso por lo mismo. Siempre me ha generado ciertas dudas como eso de querer ser artista y vivir del aplauso, y por lo mismo, preferí dedicarme a una cuestión más política, más colectiva que es como en el fondo entregar tu vida a un proyecto colectivo (profesor 17, 38 años, establecimiento educativo público, dirigente comunal, puesto directivo o de apoyo escolar).

Categoría 3. Relaciones micropolíticas con directivos

Para las personas entrevistadas, el estatus de la organización en la escuela es utilizado como una estrategia para luchar micropolíticamente contra quienes tendrían el poder para regular el quehacer docente. Para ello, el profesorado organizado construye una cadena de significados que identifica al directivo escolar como la figura de poder, aludiendo a que dicho poder se basa en el control y regulaciones de la política educativa. Con ello, ocurre una disputa del poder sobre las prescripciones de lo educativo y de una contra-conducta de desacuerdo y oposición sobre estas regulaciones. En este aspecto, las relaciones de confrontación entre dirigentes y directivas(os) escolares se erigen en el conflicto en torno a las condiciones laborales del profesorado:

De los 700 profes que teníamos, por así decirlo, pelear por ellos y defender sus condiciones, el puesto que tenía parecía psicólogo del teléfono. Paraba todo el tiempo atendiendo casos que eran como..., era complejo, de conflictos con sus directores. Me acuerdo de que me llamaban de la escuela, y tenía que ir para allá, y cuando llegaba a cada escuela, como que los directivos siempre me miraban como con una sensación de: "hay que tener todo en orden porque viene el profe del comunal" (profesora 26, 40 años, establecimiento educativo particular subvencionado, presidenta de federación).

En este sentido, las personas entrevistadas aseguran que la dirección escolar debe participar de forma marginal en las asociaciones del profesorado,

aun cuando se le reconoce identidad como docente de base. A juicio de las personas entrevistadas, las y los directores escolares buscarían intereses diferentes al profesorado de aula organizado y, por tanto, deberían ser excluidos o apartados de los espacios de decisión generados por el profesorado organizado:

Yo creo que el consejo gremial valida más a un par. Por eso los directivos no postulamos ya. Porque claro, yo soy director, tengo mi cargo, soy profesor igual de base y estoy colegiado, pero no van a tener la misma perspectiva porque a lo mejor los demás colegas van a pensar: “ah, pero él está tomando estas decisiones porque le convienen de acuerdo a lo que está administrando”. Entonces, igual sería como un poco hacer roce con los demás colegas (profesora 10, 37 años, establecimiento educativo público, puesto directivo o de apoyo escolar).

Frente a la exclusión de los espacios de participación reivindicativa, y con el fin de sostener un relato coherente internamente, el profesorado organizado que ocupa puestos directivos en la escuela construye argumentos para ello, vinculados con la precarización laboral. En Chile, los establecimientos educativos son administrados por fundaciones o municipalidades y muchas veces estas toman decisiones autónomas que impactan en la estabilidad laboral de las y los docentes con o sin cargos directivos en las escuelas. Por ello, el profesorado directivo escolar organizado se siente más cerca del aula que de los intereses de la administración escolar:

No me cabía que los profes cambiaran por tener un cargo. Si tú los viste luchando en la calle, no cabe en mi cabeza que eso suceda y yo no podría ser así, porque yo primero soy profe, estudié para eso y ser UTP [Jefe de la Unidad Técnico Profesional –jefe de estudios] es solo un cargo, un cargo que hoy día lo tengo y mañana no, porque yo no sé lo que va a pasar mañana. A lo mejor me van a cambiar de escuela, y si me voy a otra escuela, yo voy a ser profe, no voy a ser jefa técnica. Entonces, es un cargo no más, es un papel escrito. Por eso, yo participo (profesor 11, 39 años, establecimiento educativo público, sin cargo en la organización, puesto directivo o de apoyo escolar).

La figura del directivo(a) escolar muchas veces es asociada a la del empleador(a). Esto implica una asociación hacia esta figura como un agente de poder que representa la prescripción de las políticas de gestión

neoliberal, tanto en la distribución de funciones como en la continuidad del o la docente como trabajador(a) de la escuela:

Cuando tú, por ejemplo, te enfrentas a la gestión de un director o empleador, que en definitiva está acostumbrado a ser un patrón de fundo, a hacer a su antojo dentro de la escuela sin ninguna justificación; en donde los profesores son vulnerados en sus derechos, en su dignidad y por eso no pueden participar, sino no permitirían que los profes opinaran con respecto a lo que quieren de la escuela [...] Entonces, las personas que están en cargos directivos en las escuelas son los principales represores de las organizaciones dentro de la escuela. ¡Si son los que tienen que implementar el neoliberalismo de las políticas! (profesor 1, 33 años, establecimiento educativo público, presidente de sindicato).

Frente a la percepción de un poder encapsulado del directivo escolar, la estrategia del profesorado organizado sería la construcción de una contra-conducta que busca responder ante el poder mediante la discusión y confrontación hacia el poder directivo, esperando que esta estrategia de confrontación se oponga, en alguna medida, a las prescripciones del trabajo. Pero incluso cuando la dirección escolar busca una relación de colaboración, se mira con sospecha, y se realiza una acción diferente de la esperada:

Cuando fui dirigente y tenía fuero, yo usaba el fuero solo para contradecirla pública o privadamente [a la directora escolar]. Era mi labor (profesor 3, 40 años, establecimiento educativo particular subvencionado, secretario de federación).

El director, por ejemplo, conmigo, me llama cuando a veces: “oiga, venga, quiero hablar con usted primero”. Poco menos, para que yo suavice un posible despido. Y yo, en vez de eso, voy y le cuento a los demás. Cuando son cosas conflictivas, lo conversamos. Entonces, yo voy después y hago público lo que él quiere. Si igual hay relaciones de poder, él tiene poder, y nosotros igual lo tenemos (profesora 6, 49 años, establecimiento educativo público, dirigente comunal).

Siempre me tocó arriba de todo, ese, cada vez que había una problemática como que todos me quedan mirando, y “danos tu opinión”. Y eso me valió tener que estar conflictuado mucho con los directivos, pero yo sabía que tenía

que hacerlo, que tenía que alertar sobre lo que los directivos buscaban hacer (profesor 22, 40 años, establecimiento educativo público, exdirigente regional).

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que el profesorado entrevistado encuentra en el espacio escolar un lugar de reconocimiento y valía tanto por su quehacer en la defensa de sus pares como por su trabajo docente, lo que genera una autoimagen positiva de sí mismo y contribuye a su identidad profesional individual y colectiva (Sisto, 2012). De este modo, el espacio escolar estaría operando como un lugar de recuperación de reconocimiento social (Romário y Dorziat, 2018; Hernández-Silva *et al.*, 2017). Sin embargo, al mismo tiempo que confiere reconocimiento, esta autoimagen sería de una gran tensión al tener una doble exigencia para el profesorado organizado: no solo debe ser consecuente con sus prácticas fuera de la escuela, sino que, además, debe demostrar un correcto desempeño profesional en lo escolar. Esta tensión moral puede ser interpretada como una consecuencia de la construcción del profesorado como sujeto político alternativo, ya que, siguiendo a Martínez (2006), el ámbito de la interacción inmediata –para intervenir en las decisiones sobre las regulaciones de las políticas educativas en la institución escolar– estaría siendo vivido como exigido en las acciones docentes hacia adentro y hacia afuera de la organización escolar. Siguiendo a Batallán (2003), es posible concluir que la construcción del profesorado como un sujeto político alternativo requiere de un contexto cargado de tensiones ambiguas; que ocurre cuando no existe total claridad entre los límites de la delegación y asunción de derechos y obligaciones; en este sentido, la entrega y búsqueda de reconocimiento del profesorado organizado pareciera estar dotando a la institución escolar del derecho a exigir la asunción de obligaciones extraescolares que, en estricto rigor, escapan a las competencias de las comunidades educativas. En términos simples, la comunidad educativa se arroga el derecho a exigir coherencia al profesorado organizado respecto de sus acciones fuera de la escuela, y eso genera tensiones ambiguas respecto del rol de la comunidad. Probablemente, la tensión ambigua subyacente guarda relación con la delimitación en y de las relaciones escuela-familia-territorio y el papel del profesorado organizado en esas delimitaciones.

A pesar de las consecuencias psicosociales que pudiera tener esta tensión para el profesorado, el estatus de “organizado” le permitiría alzar la voz en

los niveles escolares, cuestionando con ello el quehacer individualizador de la acción docente y la lucha por una identidad colectiva (Dal Rosso, 2009), que busca posicionarlo como un agente clave en la gestión y las relaciones micropolíticas que se construyen en la escuela (López, Lagos y Zagal, 2022) y se enmarcan en la relación que el profesorado organizado tiene con el cuerpo directivo escolar y a propósito de las regulaciones del quehacer docente y el espacio escolar.

En respuesta al poder conferido por las políticas educativas al cuerpo directivo, el profesorado organizado construye una serie de contra-conductas para poner en negociación este poder. Estas superan la confrontación como estrategia (Langer, 2016), desarrollando mecanismos de supervisión de la gestión directiva y/o colectivizando las decisiones que se buscan negociar a puertas cerradas. Sin embargo, las contra-conductas en estas relaciones micropolíticas también se ven tensionadas. La construcción de una autoridad arbitraria a la cual es necesario confrontar, se ve cuestionada con la existencia de directivos escolares que también se encuentran organizados. Más allá de la dualidad confianza/desconfianza entre el profesorado y los cargos de dirección, a la que refiere Razeto (2017), las regulaciones docentes en Chile, orientadas hacia un contexto de precariedad laboral, relativizan la posición eventualmente opresiva de quienes ostentan puestos de gestión escolar. De algún modo, esto vendría a complejizar la micropolítica escolar, instalando la pregunta por la identidad del profesorado organizado y si esta depende más de la adherencia a una organización o de la posición formal que se ocupa en la escuela o la efectividad que implica la relación entre el cuerpo directivo, la dirigencia y el profesorado (Msila, 2022).

En consonancia con lo anterior, este estudio muestra que los significados que el profesorado organizado construye respecto de su posición en las dinámicas de poder en la escuela se dan en torno a una postura diferenciadora. El lugar de la organización actuaría como una posición simbólica desde la cual, quienes están agrupados son reconocidas(os) con un lugar profesional asociado a la participación política y la defensa de intereses colectivos. El reconocimiento profesional que trae consigo esta posición simbólica busca la recuperación de una identidad pública del profesorado (Navarrete, 2020) a partir de un escenario local. Identidad pública y colectiva se convierten en expresiones del reconocimiento social.

Estos resultados visualizan cómo las organizaciones docentes son un espacio de dislocación de la necesidad del cuerpo docente de articular nuevos

significados con respecto a lo profesional, que van más allá del aula y que posicionan discursos asociados a transformar, desde lo cotidiano, la realidad circundante de sí y la de los otros(as) (Rodríguez y Espíndola, 2013; Langer y Osvaldo, 2019). El reconocimiento aparece como una categoría necesaria, toda vez que permite refundar la demanda por reconocimiento profesional que articula el profesorado organizado a nivel macrosocial, así como reivindicar el lugar del docente en la propia escuela. Así, a la vez que se llama a disputar nuevos sentidos de la organización, el señalamiento de justicia y la denuncia al ejercicio de opresión del contexto social (Honneth, 2006), se responde desde una cotidianidad que es tanto colectiva como subjetiva (Guerrero, 2017).

Diversas investigaciones mencionan que el reconocimiento no es únicamente un fenómeno individual, sino también colectivo (Guerrero, 2017), siendo una categoría amplia para reivindicar un ideal del ser profesional-docente; en este caso, con capacidad de agencia y voz. Así, la demanda de reconocimiento confluye en un momento histórico del gremio docente que hace necesarias estas interacciones cotidianas para reposicionar su lucha (Ghosn y Akkary, 2020; Symeonidis y Stromquist, 2020).

Finalmente, estos resultados contribuyen con nuevos elementos para pensar la crisis de las asociaciones de profesores (Bascia, y Stevenson, 2017; Cornejo y Inzunza, 2013; Matamoros, 2020), sumando antecedentes de cómo los espacios formales de organización en el nivel escolar contribuyen con una nueva forma de posicionamiento de la organización gremial. De todos modos, habría sido interesante contar con más entrevistas de docentes organizadas con puestos directivos, así como con la visión de las y los administradores educativos.

Agradecimientos

Esta investigación fue desarrollada gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Beca Chile Doctorado en el Extranjero 2022-72220269, Beca de Postdoctorado en el extranjero 2022-74220039 y SCIA ANID CIE160009.

Referencias

- Bascia, Nina (2016). *Teacher unions in public education: Politics, history, and the future*, Londres: Palgrave Macmillan.
- Bascia Nina y Stevenson, Howard (2017). *Organising teaching: Developing the power of the profession*, Londres: Education International Research. Disponible en: <https://>

- download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research_institute_mobilising_final.pdf (consulta: 1 de abril de 2023).
- Batallán, Graciela (2003). “El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 679-704.
- Cáceres, Pablo (2003). “Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable”, *Psicoperspectivas*, vol. 2, núm. 1, pp. 53-81. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Carrasco Aguilar, Claudia; Luzón, Antonio y López, Verónica (2019). “Identidad docente y políticas de *accountability*: el caso de Chile”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carrasco-Aguilar, Claudia y López, Verónica (2022). “Contrahegemonía en el profesorado chileno: estudio de casos en los niveles escolar y de la organización reivindicativa”, *Revista Izquierdas*, núm. 51, pp. 1-23. Disponible en: <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art13.pdf>
- Carvajal-Díaz, Luis (2019). “Sindicalismo docente y movimientos de renovación pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile”, *Foro de Educación*, vol. 17, núm. 26, pp. 115-134. <https://doi.org/10.14516/fde.584>
- Casco, Mariano (2022). “La dimensión educativa de los sindicatos docentes. El caso de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de Oaxaca (México) contra la Reforma Educativa (2012-2018)”, *Pensamiento Palabra y Obra*, vol. 28. <https://doi.org/10.17227/ppo.num28-17314>
- Coley, Jonathan y Schachle, Jessica (2023). “Occupational activism and the new labor activism: Illustrations from the education sector and an agenda for future research”, *Work and Occupations*, vol. 50, núm. 3. <https://doi.org/10.1177/07308884231162935>
- Cornejo, Rodrigo e Insunza, Javier (2013). “El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: un análisis del discurso docente”, *Psicoperspectivas*, vol. 12, núm. 2, pp. 72-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-282>
- Dal Rosso, Silvia (2009). “Contribuição para a teoria do sindicalismo no sector da educação”, s.d.e. Disponible en: <http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Rosso.pdf>
- Ghosh, Emma y Akkary, Rima (2020). “The struggle of Lebanese teacher unions in a neoliberal period”, *Research in Educational Administration & Leadership*, vol. 5, núm. 1, pp. 275-322. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1253131.pdf>
- González-Alba, Blas; Cortés-González, Pablo y Rivas-Flores, José (2020). “Experiencia escolar, diversidad y ciudadanía justa. un estudio biográfico-narrativo”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 1, pp. 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- González, María y Aguilera, Alcira (2022). “ASOINCA: un sindicato docente con propuesta pedagógica”, *Folios*, vol. 55, núm. 1, pp. 45-64. <https://doi.org/10.17227/folios.55-11493>
- Groves, Tamar (2012). “Everyday struggles against Franco’s authoritarian legacy: pedagogical social movements and democracy in Spain”, *Journal of Social History*, vol. 46, núm. 2, pp. 305-334. <https://doi.org/10.1093/jsh/shs094>

- Guerrero, Patricia (2017). “Equidad, justicia y reconocimiento en el trabajo de los profesores/as de las escuelas vulnerables chilenas”, *Trabalho (En)Cena*, vol. 2, núm. 2, pp. 98-113. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V2N2P98>
- Han, Eurice y García, Emma (2023). “The effect of teachers’ unions on teacher stress: Evidence from district-teacher matched data”, *Labour Studies Journal*, vol. 48, núm. 1, pp. 35-69. <https://doi.org/10.1177/0160449X221134549>
- Hernández-Silva, Carla; Pavez-Lizarraga, Amaya; González-Donoso, Alexis y Tecpan-Flores, Silvia (2017). “¿Se sienten valorados los profesores en Chile?”, *Educación y Educadores*, vol. 20, núm. 3, pp. 434-447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>
- Honneth, Axel (2006). “El reconocimiento como ideología”, *Isegoría*, vol. 35, núm. 1, pp. 129-150. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Kaplan, Carina y Riveiro, Joao (2020). “Imagens e narrativas de movimentos docentes no Rio de Janeiro e Argentina e a necessidade de pensarmos enquanto latino-americanos”, *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, vol. 37, núm. 2, pp.107-126. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/126503/Imagens_e_narrativas_de_movimentos_docentes_no_Rio_de_Janeiro_e_Argentina_e_a_necessidade_de_pensarmos_enquanto_latino-americanos.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Krantz, Joakim y Fritzén, Lena (2022). “Changes in the identity of the teaching profession: A study of a teacher union in Sweden from 1990 to 2017”, *Journal of Educational Change*, vol. 23, núm. 2, pp. 451-471. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09425-3>
- Langer, Eduardo (2016). “La noción de «contraconductas» de Foucault y su centralidad para caracterizar los procesos de escolarización en el siglo XXI”, *Universidad Nacional de San Martín*; vol. 1, pp. 265-286. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109213/CONICET_Digital_Nro.d4d6b548-f97a-44a0-980d-ae5ad584b6ff_D.pdf?sequence=5
- Langer, Eduardo y Orlando, Gabriela (2019). “Docencia, trabajo y disputas cotidianas en escuelas secundarias de las sociedades del gerenciamiento”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 51-60. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492019000200006&lng=es&nrm=iso
- López, Carmen; Lagos, Nelly y Zagal, Evelyn (2022). “Micropolítica escolar y aprendizaje socioemocional como catalizadores de la cohesión social”, *Foro de Educación*, vol. 20, núm. 1, pp. 335-350. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.886>
- Loyo, Aurora (2008). “Sindicalismo magisterial”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, pp. 345-349. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a2.pdf>
- Martínez, María (2006). “La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento”, *Educere*, vol. 10, núm. 33, pp. 243-250. <https://doi.org/10.17227/01224328.1263>
- Matamoros, Christian (2020). “La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación”, *Revista Divergencia*, vol. 14, núm. 9, pp. 83-114. Disponible en: <https://www.revistadivergencia.cl/articulos/la-investigacion-sobre-sindicalismo-docente-en-chile-avances-y-vacios-en-su-consolidacion/>

- Matamoros, Christian y Álvarez, Rolando (2021). "Organizaciones sindicales en liceos técnicos profesionales. Entre la renovación y la postergación. Chile, 1983-1993", *Revista Páginas*, vol. 14, núm. 34, pp. 1-18. <https://doi.org/10.35305/rp.v14i34.589>
- Msila, Vuyisile (2022). "Teacher unions, schools and success: Opportunities and contradictions", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 21, núm. 3, pp. 263-280. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.3.14>
- Navarrete, Aníbal (2020). *La primavera docente: profesores y profesoras, un actor en movimiento. Chile 2014-2016*, Santiago de Chile: Ediciones Escaparate.
- Ortiz-Mallegas, Sebastián; Carrasco-Aguilar, Claudia y Lamas-Aicón, Macarena (2022). "Luchando por lo colectivo: significados de profesores organizados", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 27, pp. 1-27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270040>
- Owens, Leah (2022). "(Re)Forming unions for social justice: A critical autoethnographic inquiry into racism, democracy, and teacher leadership", *Critical Education*, vol. 13, núm. 3, pp. 63-79. Disponible en: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/186607>
- Pérez-Luco, Ricardo; Lagos, Leonardo; Mardones, Rodolfo y Sáez, Felipe (2017). "Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente", *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, núm. 39, pp. 1-13. Disponible en: <https://institucionales.us.es/ambitos/taxonomia-disenos-muestreo-investigacion-cualitativa-intento-sintesis-las-aproximaciones-teorica-emergente/>
- Razeto, Alicia (2017). "Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director", *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, pp. 61-76. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>
- Rodriguez, Margarita y Espíndola, Maria (2013). "Professores e sindicatos: do associativismo corporativo à organização autônoma", *Educar Em Revista*, vol. 48, núm. 1, pp.131-147. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200009>
- Romário, Lucas y Dorziat, Ana (2018). "Diferença surda e relações de poder na prática docente", *Práxis Educativa*, vol. 13, núm. 3, pp. 750-768. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0007>
- Roos da Silva Ilha, Francielle y Moreira Hypolito, Alvaro (2017). "Linhas de força de um dispositivo: os professores de educação física iniciantes e as relações de poder na escola", *Revista Movimento*, vol. 23, núm. 4, pp. 1421-1434. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115354182021.pdf>
- Sisto, Vicente (2012). "Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual", *Psykhé*, vol. 21, núm. 2, pp. 35-46.
- Sisto, Vicente; Núñez-Parra, Lorena; López-Barraza, Andrea y Ramírez, Lorena (2022). "La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 30, pp. 138-138. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Sørdeide, Gunn (2008). "Teacher union and teacher identity", *Nordisk Pedagogik*, vol. 28, núm. 3, pp. 193-203. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-03>

- Souza de Andrade, Marluce (2016). “Sindicalismo docente, experiência de luta e aprendizagem em duque de caxias”, ponencia presentada en el *XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*, Ciudad de México, México, 16-18 de noviembre.
- Souza de Andrade, Marluce (2019). “Ações formativas no espaço sindical: influência sobre as relações estabelecidas na escola”, *Educação Em Foco*, vol. 22, núm. 38, pp. 44-65. <https://doi.org/10.24934/eef.v22i38.2913>
- Stevenson, Howard (2015). “Teacher unionism in changing times: is this the real ‘new unionism?’”, *Journal of School Choice*, vol. 9, núm. 4, pp. 604-625. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1080054>
- Symeonidis, Vasileios y Stromquist, Nelly (2020). “Teacher status and the role of teacher unions in the context of new professionalism”, *Studia Paedagogica*, vol. 25, núm. 2, pp. 23-45. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>
- Terrón, Aida (2015). “Coordenadas del asociacionismo profesional de los docentes. Estado de la cuestión en España”, *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 1, pp. 93-130. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5071587>
- Trejo, José (2020). “La participación de las organizaciones de profesores en los procesos de reforma educativa en América Latina (1990-2010)”, *Cadernos Prolam/USP*, vol. 19, núm. 36, pp. 89-114. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.161717>
- Vargas, Ileana (2012). “La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos”, *Revista Calidad en la Educación Superior*, vol. 3, núm. 1, pp. 119-139. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Vieira Ferreira, Marcia Ondina (2008). “Importancia y significados de la cualificación docente para una central de trabajadores de la educación. El caso de la CTRA (Argentina)”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, pp. 505-527. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200010&lng=es&nrm=iso
- Zamora, Guillermo (2009). “Compromisos organizacionales de los profesores chilenos y su relación con la intención de permanecer en sus escuelas”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 41, núm. 3, pp. 445-460. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342009000300005&lng=en&tlng=es

Artículo recibido: 27 de abril de 2023

Dictaminado: 1 de febrero de 2024

Segunda versión: 23 de febrero de 2024

Aceptado: 26 de febrero de 2024

EL TRABAJO EMOCIONAL DOCENTE EN LA DIMENSIÓN DEL CUIDADO

MARIANA ROMERO ANDRADE

Resumen:

Este artículo presenta una investigación de campo de corte etnográfico con análisis narrativo e interpretativo. El objetivo es comprender el trabajo emocional de una profesora en su práctica cotidiana como un aspecto clave en la realidad de la enseñanza. Mediante la observación participante, entrevistas a profundidad y en grupos focales, aunado a la escritura del estudiantado en un diario, se indaga narrativamente el esfuerzo emocional en un hacer pedagógico vinculado al cuidado como un saber de la experiencia, el cual acontece en un contexto sociocultural de violencia y abandono. Se analiza el trabajo emocional docente en vivencias concretas, donde el cuidado se complejiza en la disposición de la maestra para discernir, desde lo profundo y en la alteridad de la convivencia, con las y los actores escolares en la escuela cotidiana. Los hallazgos describen experiencias tanto de cuidado como de descuido, articuladas en la performatividad del trabajo emocional docente en función de coordenadas contextuales y situacionales específicas.

Abstract:

This article presents an ethnographically oriented field research based on a narrative and interpretative analysis. The objective is to understand the emotional labor of a female teacher in her daily practice as a key feature in the reality of teaching. Through participant observation, in-depth interviews and focus groups, combined with the students' notes in a diary, the author analyzes narratively the emotional effort carried out in a pedagogical practice linked to caring as a knowledge of experience, which occurs in a sociocultural context of violence and abandonment. The emotional labor of teachers is analyzed in concrete experiences, where caring becomes more complex in the teacher's disposition to discern, from the depths and in the otherness of conviviality, between the many school actors in the daily school. The results describe experiences of both caring and carelessness, articulated in the performativity of the emotional labor of teachers according to specific contextual and situational conditions.

Palabras clave: emociones; convivencia escolar; experiencia del profesor; trabajo docente.

Keywords: emotions; school conviviality; teacher's experience; teacher's work.

Mariana Romero Andrade: académica de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Departamento de Psicología. Ciudad de México, México. CE: mariana.romero181@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4325-3660>

Introducción

Con casi tres décadas de trabajo empírico, la convivencia escolar es un campo de conocimiento sobre la función socializadora de la escuela para modelar y favorecer el cuidado en la cotidianidad de las aulas (Perales, Arias y Bazdresch, 2014). El cuidado es comprendido como interacciones humanistas de procuración del bienestar de las y los demás en sus necesidades físicas/biológicas, intelectuales y emocionales sin escisión, de manera integral (Gilligan, 1994). Cuidar acontece en una acción relacional con prácticas de reciprocidad, solidaridad, empatía y respeto, las cuales fundamentan la vida colectiva desde un sentido ético y moral (López-Sánchez, Sandoval y Villeda, 2022).

Para comprender el esfuerzo emocional del profesorado en este proceso formativo, se plantea la pregunta: ¿cómo es el trabajo emocional de una profesora en relación con el cuidado de su alumnado para forjar saberes de la experiencia en la convivencia cotidiana? Se responde a este cuestionamiento con un trabajo de campo de corte etnográfico con niños, niñas y su profesora, en un grupo de cuarto de primaria, de una escuela federal en Zapopan, Jalisco, México (Romero, 2022).

El marco teórico se sustenta en una mirada transdisciplinaria con la sociología de las emociones (Hochschild, 1979; López-Sánchez, 2022) y el saber de la experiencia (Contreras-Domingo, 2013) para profundizar en las tensiones y posibilidades de cuidado en el oficio docente. Los hallazgos describen relatos en la convivencia de las y los actores escolares con las emociones como un dispositivo analítico para comprender la disposición de cuidado de la profesora desde una mirada situacional y contextual.

Marco teórico

El estudio de las emociones desde una perspectiva sociocultural

Las emociones son un sentido fisiológico cuya vivencia interpela al “yo sintiente” de cada persona para gestionar sus afectos, pensamientos y formas de relación en un ámbito social más complejo (Hochschild, 1979). Se trata de “procesos psicofisiológicos que se experimentan en el ámbito individual, se codifican en un contexto cultural, se transmiten en lo social y son diferenciadas y se transfieren según el sexo, la edad u otros factores económicos o educativos” (López-Sánchez, 2022:28). En este sentido, representan una categoría analítica con capacidad heurística para comprenderles en función de lo que permiten hacer como actos performáticos que

construyen subjetividades y prácticas sociales con significados culturales (López-Sánchez, 2022).

Un estado emocional es construido mediante un proceso intersubjetivo cuya toma de consciencia se vive paulatinamente, momento a momento, en la articulación del sentir con lo que se quisiera aparentar; lo simulado y lo caer en la cuenta de lo percibido y lo deseado al interactuar en un contexto sociocultural específico (Hochschild, 1979). El abordaje empírico de este proceso performativo es estructurado en tres dimensiones nombradas por Hochschild (1979) como normativa, expresiva y política. Lo normativo corresponde a reglas del sentir (*feeling rules*) como formas de control social alineadas a ideologías culturales que dictan los afectos adecuados y deseables, acordes con roles, relaciones y circunstancias. La dimensión expresiva comprende formas de comunicación subjetiva mediante códigos sujetos a una interpretación consensuada en entornos específicos. Por último, la dimensión política refiere a la intencionalidad de la expresión emocional, como una comunicación capaz de afectar la interacción en el contexto de una estructura social con coordenadas socioeconómicas específicas.

La vida social transcurre mediante la implicación intersubjetiva de las personas con estrategias cognitivas, corporales y expresivas en el momento a momento de los intercambios (Hochschild, 1979). En contextos laborales este proceso es definido por esta misma autora como “trabajo emocional”, consistente en la dedicación del empleado(a) en provocar un estado emocional en su(s) beneficiario(s) con actuaciones profundas, al suprimir o inducir emociones, o superficiales con simulación o apariencias.

El profesorado realiza un profundo trabajo emocional en la performatividad de la convivencia escolar mediante la implicación cognitiva, corporal y expresiva al sentir –o aparentarlo– en interacciones relacionadas con la enseñanza, con su alumnado, colegas, padres, madres y autoridades (Zembylas, 2007). Las reglas del sentir de la docencia indican amor, entusiasmo, dedicación, paciencia y empatía, así como suprimir demostraciones con enojo, tristeza, angustia y cansancio (Hargreaves, 2005).

El trabajo emocional docente resulta gratificante cuando las emociones vividas se alinean a las reglas del sentir de la profesión. No obstante, se complejiza con la discrepancia de lo experimentado y lo esperado; por ejemplo, gestionar el agotamiento y la ansiedad en el contexto de intensificación de las funciones magisteriales con sobrecarga de responsabilidades, tiempo y recursos limitados (Hargreaves, 2005).

Saber de la experiencia en el oficio docente

El saber de la experiencia, de acuerdo con Contreras-Domingo, es un conocimiento reflexivo a partir de las vivencias significadas; requiere del acompañamiento docente en su elaboración y esto conlleva su disposición “de un modo sensible, perceptivo, creativo... contemplativo, generador de pensar en relación con lo vivido como un modo de ampliar la consciencia de la realidad” (Contreras-Domingo, 2013:128). Esta práctica de cuidado representa una postura pedagógica opuesta a la indiferencia, pues conlleva el compromiso de ayudar al estudiantado a discernir la alteridad de la experiencia como un saber inherente al ser y estar en las situaciones de la vida.

Facilitar el saber de la experiencia radica en una formación singular, sensible e informada de la realidad que atraviesa la vida de cada estudiante (Skliar, 2017) para incentivar oportunidades donde niñas, niños y jóvenes sean agentes de su propio aprendizaje, donde cuestionen los sentidos de sus vidas, con el mundo, con los demás, con los contenidos escolares (Contreras-Domingo, 2013). Así, lejos de ser una técnica, atender al saber de la experiencia es una actitud y orientación pedagógica cimentada en dimensiones subjetivas personales, alineadas a la historia de vida y significados en torno a la docencia (Contreras-Domingo, 2013; Contreras-Domingo y Pérez de Lara, 2010).

Método

Este trabajo es parte de una investigación cualitativa en dos escuelas federales en el estado de Jalisco, México (Romero, 2022). La escuela abordada en este artículo fue seleccionada por la problemática sociocultural del territorio donde se ubica, con pobreza, violencia y marginación social. El director de este plantel seleccionó a la maestra participante, a partir de la solicitud expresa de la investigadora para estudiar el grupo-clase de un(a) docente de cuarto grado de primaria, cuya práctica tuviera en cuenta el acompañamiento emocional al estudiantado.

Se realizó un trabajo de campo de corte etnográfico con observación participante, entrevistas a profundidad con la maestra y en grupos focales con el alumnado (Bertely, 2000; Rockwell, 2009). Los nombres de las personas participantes se cambiaron para conservar su anonimato. Se implementó la escritura en un cuaderno denominado “Diario de las emociones” en un grupo-clase de cuarto de primaria, con niñas y niños de 8 y 9 años. Por lo regular a esta edad, además de haber consolidado la escritura, se ha

desarrollado un pensamiento abstracto, aprendido las reglas del sentir de la cultura, con posibilidad de tomar perspectiva de las vivencias propias y de otras(os) para comprenderlas (Milicic, Berger, Toretti y Alcalay, 2014; Milstein, 2011).

La fase de recopilación de datos transcurrió de agosto de 2019 a marzo de 2020, y en marzo de 2022 se devolvieron resultados. El análisis de la información siguió la indagación narrativa para estudiar las emociones mediante relatos para significar y actualizar la experiencia (Contreras-Domingo y Pérez de Lara, 2010; Kleres, 2010).

El análisis de los dibujos y narraciones en el diario consistió en identificar el protagonismo de personas, situaciones, emociones vividas, elaboración emocional y vínculos en interacciones (Trevignani y Videgain, 2016). El corpus de datos corresponde a 91 horas de registros de observación participante; 13 horas y 24 minutos de registros de entrevistas con la profesora; 1 hora y 58 minutos de registros de entrevistas con niñas y niños, quienes participaron con 41 entradas en los diarios. Con ayuda del programa ATLAS.ti 9 se identificaron ejes analíticos, categorías y códigos. La escritura narrativa permitió elaborar comprensiones fundadas en los registros para responder la pregunta de investigación desde una mirada hermenéutica.

Los hallazgos describen la subjetividad e intersubjetividad en la convivencia de una profesora y sus estudiantes en relación con una ética del cuidado, al facilitar un saber de la experiencia en el contexto sociocultural que les arropa. Dicho contexto es precisado a continuación en tres sentidos, como el marco sociocultural a partir del cual se interpreta la vida emocional en las y los actores sociales del estudio, y que refiere a: *a*) características generales del ejercicio magisterial, *b*) características socioculturales del territorio que alberga a la escuela estudiada y *c*) dimensiones subjetivas en la historia de vida de la profesora.

Aspectos contextuales a nivel sociocultural

Características generales del ejercicio magisterial

Resulta imposible hablar de una única cultura magisterial. La docencia se construye en un proceso coherente con la biografía de cada docente, con sentidos decantados a partir de su experiencia y reflexividad (Contreras-Domingo, 2013). Un oficio heterogéneo, ejercido con distintos grados de autonomía, concretado en múltiples formas de enseñar y de interpretar las reformas educativas, planes, programas y contenidos (Rockwell, 1995).

En México, el ejercicio magisterial en escuelas primarias federales es una profesión de Estado, feminizada, con magros salarios, ejercida en condiciones de intensificación de las funciones docentes, lo cual refiere a presentar demasiados contenidos en poco tiempo, aunado a una generosa carga de trabajo administrativo y burocrático (Rockwell, 2018). Se añade el esfuerzo físico y emocional derivado del currículum oculto en la rutina, al intentar, con distintos gradientes de creatividad, custodiar por horas a un grupo de niñas y niños para incidir en su disposición a trabajar en lo mismo y al mismo tiempo. Tal homogeneidad se apoya con el uso de los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya organización es estructurada acorde con el currículum y en concordancia con la evaluación estandarizada federal. El uso de los libros de texto sirve para presentar y legitimar los conocimientos escolares.

El empeño por lograr la obediencia y lidiar con voluntades para forjar la dedicación homogénea al trabajo escolar puede desgastar la voz del o la docente y llevarle a vivir fatiga en condiciones laborales, las cuales, con frecuencia, se caracterizan por ruido constante y desmedido, con posibilidad de aminorar la capacidad auditiva, procesos de memoria y atención (Rodríguez, 2015; Rockwell, 1985).

Lo fundamental radica en la disponibilidad del profesorado para cuidar con afecto al estudiantado, personas con sus propias vidas, historias y necesidades (Contreras-Domingo, 2013); en proceso de desarrollar aquellos recursos para acceder a una vida digna, porque educar es a la vez emancipar (Meirieu, 2020). Por su parte, el estudiantado participa en un espacio político con resistencia a actividades escolares vividas como aburridas y tediosas, por ejemplo, copiar largos resúmenes y responder mecánicamente a preguntas formuladas como conocimiento tópico (Edwards, 1995). En este sentido, platican y juegan como expresión del desaliento a su necesidad de entender, aprender y asociarse (Rockwell, 2006).

La resistencia estudiantil suele interpretarse desde la mirada docente con miedo, ansiedad, enojo y frustración; emociones que, en el contexto de intensificación de sus funciones, conllevan el riesgo de ser gestionadas con impulsividad mediante mecanismos punitivos, como se infiere a partir de los resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Convivencia Escolar (ECEA), elaborada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) en 2014, con 1,425 escuelas primarias con representatividad nacional. Ese

estudio refiere que el 25% de niñas y niños percibían cotidianamente la impaciencia por parte de sus docentes; 1 de cada 10 estudiantes señaló falta de amabilidad del profesor(a); el 7.7% que pocas veces o nunca recibió un trato respetuoso de su maestra(o); y el 36.6% indicó haber sido castigado con quedarse sin recreo.

Para comprender el trabajo emocional de la profesora, además de las características generales que enmarcan el ejercicio de la profesión, conviene atender a coordenadas contextuales del plantel escolar en cuestión, tema del siguiente apartado.

Contexto sociocultural de la escuela "A"

La Escuela "A" se localiza en San Juan de Ocotán, Zapopan, Jalisco, México, en un espacio de 533.91 hectáreas, el que incluye un área urbanizada, terrenos agrícolas y boscosos. En este territorio se contabilizan 4,986 viviendas, en las cuales habitan 19,689 personas cuya escolaridad corresponde a 8.38 años cursados (Inegi, 2017). Se trata de un escenario con diversidad de grupos sociales en una compleja interacción (González, 2002); por un lado, las y los habitantes originarios representan a familias con terrenos heredados, en su mayoría vendidos o despojados como parte del acelerado crecimiento urbano. Al sur de la localidad se ubica una zona industrial y habitacional, en donde viven familias de comunidades indígenas provenientes de Oaxaca, Guerrero y Chiapas.

La pobreza y la desigualdad son evidentes en SJO, una colonia identificada entre las primeras veinte de Zapopan con mayores indicadores de inseguridad, violencia, narcomenudeo y presencia de pandillas (Villaseñor, 2013). Durante 2019 y 2020, la Fiscalía de Jalisco reportó 404 delitos en la zona; de estos, el 19.06% corresponde a robos a negocio; 17.33%, robos a personas; 12.38%, robos a vehículos particulares; 12.13%, delitos relacionados a violencia familiar; 11.88%, robos al interior de vehículos; 8.91%, lesiones dolosas; y el 18.32% restante refiere a otros delitos (Gobierno del estado de Jalisco, 2021).

La escuela "A" es una institución de educación primaria federal, de programa general y turno matutino, construida en 1949. El muro de la fachada con pintura descarapelada ilustra a un tastuán, un guerrero con máscara con formas grotescas o salvajes, las cuales con frecuencia son talladas en madera y decoradas con la crin de caballos. En las mayordomías de Santo Santiago, los tastuanes visten con un pantalón corto colorido

arriba de otro y un saco con listones de colores, en una dramatización social que representa la lucha indígena en resistencia a la colonización cultural y religiosa (Pico, 2018).

Esta escuela ofrece tres grupos por grado de entre 30 y 40 alumnos(as), con una población de 668 estudiantes a cargo de 15 profesoras y dos profesores. El estudiantado de la maestra Hilde, en su mayoría, son habitantes de SJO que acuden a la escuela caminando. González (2002) caracterizó a la población estudiantil de este plantel escolar en función de cinco grupos descritos a continuación: el 18% representado por familias nativas, autoorganizadas para apoyarse económicamente; cuentan con escolaridad limitada a la primaria; los varones dedicados a la agricultura, construcción, manufactura, carga, carpintería y herrería; las mujeres, al hogar, como empleadas domésticas o con pequeños negocios.

El grupo familiar migrante representa el 15% de la muestra, con integrantes de dos o tres generaciones provenientes de otros estados, hablantes de lenguas indígenas que ocultan en espacios públicos para sobrevivir en un contexto racista. La primaria es la escolaridad máxima; los adultos varones se emplean como obreros o campesinos, las mujeres en el hogar o el servicio doméstico.

Una cuarta de parte de la muestra (25%) se caracteriza por familias con dos líneas de origen, con un progenitor oriundo de SJO y el otro(a), migrante de otro estado. No se reconocen como locales ni foráneos y esta ambigüedad afecta el arraigo y la pertenencia social. Las familias migrantes de origen mixto representan el 21%, con ascendencia diversa a lo largo de tres generaciones. En esta caracterización, González (2002) destaca la tendencia de regresar al lugar de origen por parte progenitores migrantes, lo cual favorece dinámicas de abandono económico y emocional. Resta un 21% de familias con datos incompletos, sin clasificación.

Dimensiones subjetivas en la historia de vida la maestra Hilde

Como ha señalado Contreras-Domingo (2013), para comprender el saber de la experiencia en la práctica docente es necesario esbozar un panorama en torno a la historia de vida y significados sobre la docencia, tema de este apartado. La maestra Hilde nació en la década de los sesenta en un poblado rural al sur del estado de Jalisco, México, en una familia de siete miembros, compuesta por su padre, su madre, tres hermanas y dos hermanos. Su madre se encargaba del hogar y su padre era jornalero agrícola, un

oficio dedicado a la producción alimentaria, caracterizado por bajos salarios, periodos sin trabajo e incertidumbre legal. El siguiente relato ilustra la precariedad recordada de su niñez: “[...] Teníamos compañeras que les daban dinero para gastar, ¡monedas que sonaban en el piso! Compraban lonche, mazapán y refresco. A mi hermana y a mí ¡Cincuenta centavos para las dos!... No comprábamos nada, aunque se nos antojaba” (Registro de observación, 5 de octubre de 2020).

Hilde recuerda a su madre como una mujer sumisa y atormentada por un esposo alcohólico y violento, quien solía atestarles a golpes con brutalidad. El padre falleció por cirrosis hepática cuando Hilde tenía 11 años. Su partida fue un alivio ante tanta violencia: “Cuando murió mi papá..., me dio alegría..., sentí un descanso y dije ‘¡Ay, ya no le va a pegar a mi mamá!’... el daño que nos hizo hasta la fecha no se me borra..., yo veo a alguien así y tiemblo” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

La inesperada muerte del único proveedor en casa orilló a la viuda a recurrir a su familia política, que les recibió con rechazo y hostilidad, emociones expresadas al apagarles el calentador del agua, teniendo que soportar duchas frías. La viuda acudió a un sacerdote, cuya ayuda permitió a Hilde y a sus hermanas ingresar a una casa hogar liderada por religiosas, quienes, además se encargaron de su educación en un colegio privado para niñas de clase media, media-alta en Guadalajara, Jalisco. Al terminar la secundaria, siguió el ejemplo de compañeras de grados avanzados y se matriculó en la Normal bajo la creencia de demarcarse de “los anormales”. No obstante, en los hechos, decidía su profesión: “No sabía qué era la escuela Normal y anormal... yo creo que llegué a un muy buen lugar donde pueda ayudar a muchos niños” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019). Esta convicción muestra un sentido resiliente y gratificante de practicar el magisterio como una profesión de cuidado a la niñez. Actualmente, Hilde cuenta con 34 años de experiencia docente, se encuentra a un año de jubilarse. Es casada, madre de dos varones y una mujer y abuela de tres menores.

Resultados

Al narrar la violencia padecida en la niñez, Hilde revive un profundo dolor. Se reconoce en una profesión cuyo ejercicio le permite posibilidades de gratificación resiliente:

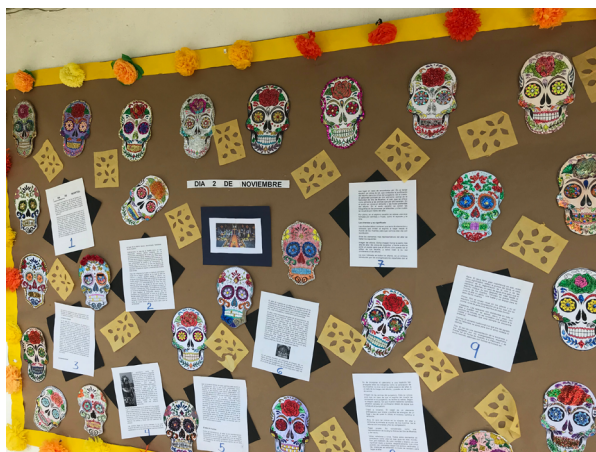
[...] A lo mejor también por eso escogí esta carrera..., si volviera a nacer, volvería a elegir esta carrera, porque me encanta [...] y a veces dicen que lo que viven, eso siguen haciendo, ¡no!, yo siento que no..., a lo mejor muchas personas que vivieron agresiones y eso, ese patrón lo continúan, pero no todos. Porque yo, ¡eso no me gustó y yo no! (Hilde, comunicación personal, 5 de febrero de 2020).

La profesora suele expresar un tacto hospitalario (Skliar, 2017) al dirigirse a sus estudiantes con cariño, expresando vocablos como “mi niño(a)”, “chiquitos”, “mis hijos”. Asimismo, se esmera en decorar el salón con intención de motivarles a trabajar. Lo anterior forma parte de la dimensión política del trabajo emocional de la maestra Hilde, en la cual interactúa en una relación complementaria desde un rol de autoridad con expresiones amorosas, con la intención de facilitar la disposición del estudiantado a desempeñarse con gusto, compromiso y dedicación.

Este empeño es reconocido por su alumnado, como indica Guillermo: “Hoy me sentí feliz porque la maestra adornó muy bonito el salón” (Guillermo, comunicación personal, dibujo 37, escuela “A”). La decoración creativa y estética destaca en la precariedad del plantel escolar, la cual es realizada con materiales de bajo costo en colaboración con el alumnado en la materia de Educación artística, en alusión a efemérides y fiestas anuales (figuras 1 y 2).

FIGURA 1

Calaveras en un mural del Día de muertos



Fuente: fotografía tomada durante el trabajo de campo.

FIGURA 2

Decoración por el Día de la Bandera mexicana y el Día del Amor y la Amistad



Fuente: fotografía tomada durante el trabajo de campo.

El contexto expresivo (Hochschild, 1979) refiere al consentimiento colectivo en torno a la interpretación consensuada de las emociones a partir de códigos culturales, y que en la convivencia cotidiana de este grupo-clase se concretan en atención, cariño y pertenencia. Así, la rutina diaria comienza con un recibimiento cálido y entusiasta. Al pasar lista, la profesora enfatiza en el valor de estar en clase e inquiriere en las causas de inasistencia como una manera de hacer presente a las y los ausentes.

Durante la clase, la profesora supervisa de manera cercana, mediante un trabajo emocional que conlleva como dimensión política (Hochschild, 1979) el facilitar la comprensión de contenidos y ayudarles a afrontar adversidades de la vida. Camina entre filas, observa el desempeño individual. En caso de percibir errores, dudas o tribulaciones, pausa la clase y se implica en interacciones cara a cara mediante el contacto visual acompañado de una sonrisa que enmarca una relación de ayuda. Expresa gestos cariñosos, como acariciar la cabeza o poner la mano sobre el hombro como preámbulo para hablar de “eso que les pasa” a las niñas y los niños (Contreras-Domingo, 2013; Larrosa, 2009). Este tacto hospitalario para facilitar un saber de la experiencia (Skliar, 2017) retrasa la presentación de los contenidos curriculares en un beneficio comprendido:

[...] A veces siento que perdí tiempo hablando con los niños, pero no es tiempo perdido, después analizo yo, que diario en el camión me voy analizando todo

lo que hice y digo, ¡No, no es tiempo perdido!, es un tiempo que cada niño necesita, que los ayuda..., es estar dando la confianza de que expresen lo que sienten (Hilde, comunicación personal, 4 de marzo de 2020).

En este relato se aprecia la tensión entre atender a su alumnado y la presión de avanzar en la presentación de contenidos, un afecto acorde con la regla del sentir (Hochschild, 1979) preestablecida en el marco de la intensificación de las funciones magisteriales (Hargreaves, 2005). Esta normativa afectiva es ilustrada en la consigna de aprovechar el tiempo y no desperdiciarlo platicando. “Perder el tiempo” conlleva culpa y reproche, afectos suprimidos en la convivencia al reconocer, momento a momento, los beneficios en su alumnado al ser escuchados. Esta comprensión es reflexionada como una premisa que le compromete a incentivar ese tiempo de escucha.

El esfuerzo de la profesora para motivar a trabajar permea la relación con madres/padres, de manera que en las juntas y reuniones informales se esmera para generar confianza y colaborar en beneficio de su alumnado. Hay padres/madres que la profesora no conoce, quienes se ausentan por compromisos laborales y organizan la atención de sus hijas(os) en función de la disponibilidad familiar. Si tienen más hijos(as), dejan a los menores con los mayores u otros familiares o, en su defecto, los dejan solos por algunas horas.

También hay progenitores que han abandonado a sus hijas(os), dejándoles con familiares y los menores se atienden como pueden: “Tuve –dos– alumnas que las dejó su mamá..., viven con el abuelito, la mamá es de Guerrero. Le pregunté: ‘¿Por qué no viniste ayer?’... Es que no tuvimos dinero para comer..., no había jabón para lavar mi uniforme” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019). Ante el abandono y la violencia, la profesora se angustia e interviene acorde con su rol docente como autoridad legitimada socialmente para atender situaciones de riesgo y vulnerabilidad:

Tuve una niña que fue violada por el tío..., la niña tuvo mucha confianza [...] lo que no se animan a contarle en casa, se animan a contarle aquí con uno. Entonces, uno de alguna manera los puede auxiliar” (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

La angustia por su alumnado como regla del sentir (Hochschild, 1979) en situaciones de abandono y violencia es acompañada con empatía y solidaridad, afectos cuidadosos que resuenan con su propia historia, en la necesidad de haber sido protegida de niña, cuando era violentada por su padre:

Si alguien los daña, tienen que contarle a una persona, a la que le tengan confianza. O sea, porque yo no platicaba. Uno no se desahogaba. Uno, si le decíamos a mi mamá, ¡ella veía todo de cómo nos trataba! Ella, ¿cómo nos ayudaba? (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

Las reglas del sentir son susceptibles de acatarse en función del contexto sociocultural (Hochschild, 1979), como se aprecia en el siguiente relato en torno al trabajo emocional de la profesora, implicado en aspectos contextuales y situacionales que socavaron su angustia y determinación de ayudar a una estudiante por miedo a la afectación de su propia integridad:

[...] Mis compañeros decían “se tiene que ir pronto porque aquí oscurece..., aquí matan...”, ¡Salía asustada!... Si a los niños les pregunta: “¿Conocen alguna droga?” ¡Ellos le saben decir de todo!... la marihuana, el crack..., mi abuelito tiene una planta sembrada de esto, y mi tío vende... Conocen todos los grupos de pandillas que hay..., inclusive hay alumnos que sus papás se drogan. Una vez una niña [...] traía una botella y cada vez que pasaba me daba olor a algo, un solvente... Le digo: “¡Ay!, ¿qué es esa agüita, de dónde la agarraste?” “Mi mamá la tenía” “¿Y la lavaste antes de ponerle la agüita?” “No, así le puse el agua”. Le dije: “Quiero hablar con tu mamá”... ¡Ay, Dios mío!, pues al día siguiente que vino la mamá toda tatuada de los brazos, del cuello, drogada, ¡Apenas se podía parar! Dije, ¡No pues, ya comprendí todo! Ya nada más la señora: “¿Me mandó llamar?” “Ah sí, yo nada más quería conocerla para ver quién era la mamá de la niña, y con quién me voy a dirigir cuando haya necesidad de que me apoye”. Ya no le dije nada más, porque dije “¡No, es echármela encima!” O no sé y con los antecedentes de que aquí mataban, dije “No me vaya a agarrar y me vaya a revolcar ahí” (Hilde, comunicación personal, 17 de octubre de 2019).

La posibilidad de ser agredida por una mujer aparentemente bajo el influjo de alguna droga y perteneciente a alguna pandilla de la zona es vivida

con un profundo miedo en una experiencia enmarcada en un territorio lacerado por la violencia y la exclusión. En esta interacción vivida como amenazante a su integridad, la angustia por su alumna es suprimida, y con ello, las posibilidades de propiciar un saber de la experiencia y colaborar con el sistema parental se desvanecen.

También la integridad de las y los niños se ve amenazada en el contexto sociocultural de SJO. Como ejemplo, Ramiro un estudiante, se encierra diariamente en su casa cuando su madre sale a trabajar y se esconde en el clóset hasta su regreso, sigiloso para no ser descubierto por “los malos”, miembros de pandillas que lanzan piedras a las casas, dejando paredes y puertas lastimadas y vidrios rotos. En el mismo sentido, destaca el caso de una exalumna desaparecida hace un par de años. Su propio padre, bajo el efecto de la droga, le asesinó: “la despedazó y la metió adentro de una caja en un ropero” (Hilde, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

Salir de los territorios de violencia, exclusión y desprotección, para ir a la escuela como un refugio protegido y decorado, en donde viven atención, cariño y pertenencia en la convivencia cotidiana representa en sí misma una experiencia de cuidado. En la escuela, las y los niños del grupo de la maestra Hilde encuentran un último reducto de vigencia de un orden legal (Fierro-Evans, 2017), un espacio seguro para jugar, para aprender contenidos académicos, disfrutar y olvidarse de sus problemas, al menos de manera temporal: “[...] Hoy me sentí feliz..., jugamos a pato ganso, luego nos metimos al salón y trabajamos en español [...] una lectura y contestamos unas preguntas. Sacamos matemáticas y trabajamos fracciones. Salimos al recreo y me sentí feliz..., jugando a las *trais*” (Linda, comunicación personal, 4 de noviembre de 2019).

Conviene profundizar el análisis del trabajo emocional de la profesora Hilde en función de coordenadas contextuales y situacionales más precisas, las cuales perfilan distintos gradientes de posibilidad para cuidar y facilitar un saber de la experiencia en su estudiantado en la convivencia escolar, a partir de cuatro relatos específicos, descritos a continuación.

Acompañamiento a Berenice en el miedo a la muerte de su madre

La conversación en clase versaba en expresar aquello que les estresaba para apoyarse entre sí. Después de cuatro participaciones, Berenice levantó la mano. Con lágrimas y la voz entrecortada, expresó preocupación por la vida de su madre con aterosclerosis: “Yo me siento triste porque mi

mamá está enferma, ¡Tengo miedo de que ya no amanezca!”. En un atento silencio grupal, la profesora, conmovida hasta las lágrimas, parafraseó lo dicho por su alumna en un contexto expresivo (Hochschild, 1979) de empatía y solidaridad:

Tiene muy buenos sentimientos esta niña “y tu mamá va a estar bien..., te invitamos a que cuando estés aquí, en la escuela, trates de convivir y estar alegre con tus compañeros”. El grupo-clase atendía con aplausos, mientras Berenice, sostenida en los brazos de su maestra, desahogaba un llanto angustiante (Registro de observación, 4 de marzo de 2020).

Desde la dimensión normativa (Hochschild, 1979), la preocupación de la maestra conforma una regla del sentir por la acumulación de faltas, con riesgo de afectar a su alumna en una situación de rezago escolar. Berenice es la cuidadora principal de su madre; aunque tiene una hermana y un hermano mayores –aún menores de edad–, están casados y viven con sus familias políticas. La red de apoyo social para la niña se limita a sus pares y a su maestra, en quien ha encontrado la disposición de escucha y contención como indica la profesora:

[...] Es bueno preguntarles cómo se sienten... Muchos están solitos todo el día, entonces, aquí encuentran ese espacio, ese lugar que no tienen en su casa... A lo mejor [Berenice] no hubiera podido hacer el trabajo, pero [...] el ponerle atención, el escucharla, porque fui y hablé con ella, y darle un consejo, como que eso la ayuda para continuar su trabajo (Hilde, comunicación personal, 4 de marzo de 2020).

Sus consejos y enseñanzas son recibidas con reconocimiento a su autoridad ética y moral, palabras bien acogidas para forjar un saber de la experiencia (Contreras-Domingo, 2013) que dote de sentido y esperanza a lo incomprensible, desesperanzador y desolador.

Acompañamiento a Acela y su espanto de haber visto a su tía fallecida

Una mañana en clase de español, con participaciones del alumnado para leer en voz alta el libro de texto, la profesora Hilde notó algo diferente en Acela; estaba ausente, dibujando en silencio, denotaba tristeza. Con disposición de ayudarle a elaborar un saber de la experiencia (Contreras-

Domingo, 2013), se aproximó a su alumna con tono preocupado: “[...] Te vi dibujando en tu libreta, ahí muy entretenida..., no te pido que me cuentes todo, ¿qué te pasa?” Acela negó con la cabeza, sus ojos se inundaron de lágrimas y se recostó en la mesa. La profesora acariciaba su cabello en un contexto expresivo (Hochschild, 1979) de seguridad y respeto. La clase seguía con atención a lo que acontecía, mientras Acela con la cara enrojecida y bañada en lágrimas, le confió haberse encontrado con una tía ya fallecida. La profesora respondió:

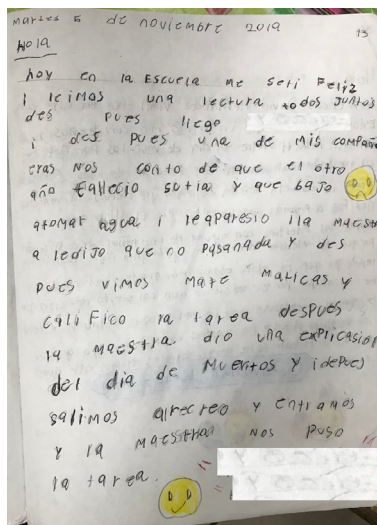
[...] “No te debe dar miedo, a lo mejor te bendice con esos recuerdos... ¡Tiene que verte bien, tienes que echarle ganas superándote!” Dice que se siente triste porque el año pasado murió su tía y dice que hoy en la mañana la vio... “Tú no eres así, eres muy alegre. Tu tía va a estar feliz si ve a Acela trabajando, porque ella es una niña muy feliz, ¡Alegre!” (Registro de observación, 5 de noviembre de 2019).

Las emociones son inducidas por acuerdos sociales (Hochschild, 1979) y en esta interacción, el consuelo y la esperanza resonaron colectivamente entre aplausos para Acela, quien revivió el duelo en una fecha cercana al festejo del Día Muertos. Desde la dimensión normativa, la profesora corrigió a Acela en la experiencia de miedo y tristeza, como afectos incompatibles esperados socialmente para dedicarse al trabajo escolar. Le acompañó a evocar emociones de alegría y felicidad, como si fueran rasgos inherentes a su personalidad. En silencio, las y los niños participaron de un evento que intentaban comprender, como ilustró Eduardo en el diario mediante un *emoji* triste, que alude al llanto de Acela, y un *emoji* contento (figura 3), en una lección de convivencia grupal acerca de censurar la tristeza y evocar la felicidad, lo cual corresponde con la ideología afectiva cultural (Hochschild, 1979). Posteriormente, Acela demostró tranquilidad y alegría, y continuó con dedicación a las consecutivas actividades escolares.

Esta forma de ser, saber y estar con cercanía y cariño es parte del trabajo emocional que la profesora Hilde realiza para hacer sentir cuidados a las y los niños, reflexionar en torno a sus vidas, más allá de lo que viven en la escuela como procesos de construcción de subjetividades, en el marco de los imperativos socioculturales (Nobile, 2019). Un hacer pedagógico que impacta en sus vidas como en el caso de Toñita, descrito a continuación, una niña cuya vida se trastocó debido al desarrollo de dos tumores cerebrales.

FIGURA 3

Diario de Eduardo



Fuente: Eduardo, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019.

Acompañamiento a Toñita y a sus padres en el proceso de detección de la enfermedad, durante la hospitalización y en la reincorporación a clases

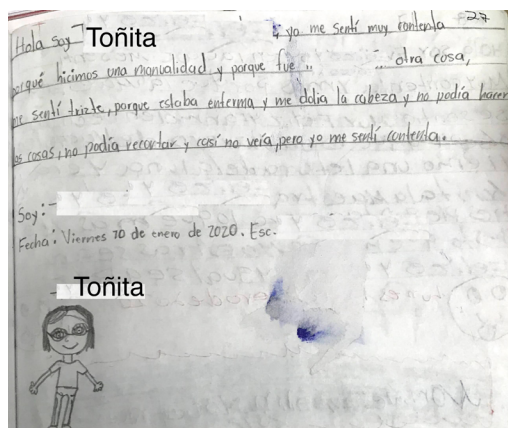
La preocupación de la profesora por su alumna es vivida como una regla del sentir (Hochschild, 1979) ante la sospecha de que algo ocurre a Toñita, con dificultades en aumento para ver en el pizarrón. Solicitó a la mamá, quien labora como empleada doméstica, examinar la visión de la niña. Aun con lentes graduados, Toñita seguía sin ver con nitidez y la maestra sugirió atención especializada: “[...] Hablé con los papás, les dije que tenían que llevarla a un estudio más específico, a lo mejor algo más estaba pasando [...]. Un neurólogo, le hicieron estudios y resultó con un tumor” (Hilde, comunicación personal, 12 de septiembre de 2019).

La profesora llamaba telefónicamente a su alumna al hospital como intento de acompañarle a elaborar una comprensión de sus vivencias durante el padecimiento hospitalario cuando le extirparon el tumor (Contreras-Domingo, 2013). Las conversaciones con la madre y el padre de su alumna sirvieron en un contexto de lo político (Hochschild, 1979), conversaciones con una autoridad de mayor nivel socioeconómico y educativo para discernir orientaciones y ayudar a su hija.

Toñita encontró en su maestra un respaldo para reincorporarse a la escuela después de la cirugía y transitar con seguridad. La forma de su cara había cambiado debido al raspado de hueso craneal que le deformó la frente. La profesora conversaba con las y los niños de la vulnerabilidad de su compañera y la necesidad de apoyarle evitando mirarle con exceso. Con tanto ruido en el aula, Toñita sentía que aumentaba su dolor de cabeza. La profesora le abrazaba y pausaba la clase para invitar a la solidaridad mediante el silencio y mayor quietud. Se trata de normas sociales para regir afectividades: “Olvida muchas cosas..., no le pregunten, cuídenla mucho..., yo les invito a platicar, a jugar con ella, no sabemos lo que nos pueda pasar... Ella –era– de los primeros lugares y vean lo que ahorita trató de hacer, solo rayitas” (Registro de observación, 26 de enero de 2020).

Desde el contexto expresivo de las emociones (Hochschild, 1979), la maestra Hilde intentaba comprender el dolor de Toñita al observarle sucumbir con la boca abierta sin emitir sonido. Con impotencia y compasión, acariciaba su cabeza, pidiéndole hacer el esfuerzo por descansar: “Acuéstate, duérmete un ratito” (Registro de observación, 29 de enero de 2020). La figura 4, elaborada por Toñita, ilustra su disfrute de ir a la escuela, un lugar donde encontraba escucha, contención, apoyo, abrazos y contento.

FIGURA 4

Diario de Toñita

Fuente: Toñita, comunicación personal, 10 de enero de 2020.

El trabajo emocional de la profesora Hilde, descrito en el acompañamiento a sus estudiantes en estos tres relatos muestra una formación singular desde una ética del cuidado; un hacer pedagógico sensible, perceptivo, creativo, el cual facilita un saber de la experiencia, vivido en una vocación amorosa, resiliente y gratificante. Se trata de afectos permitidos y esperados socialmente en el trabajo docente (Abramowski, 2010), lo cual facilita una postura pedagógica de disposición para acompañar a Berenice, Acela y Toñita a ser agentes de un aprendizaje personal.

No obstante, como se ha señalado, el trabajo emocional depende de aspectos contextuales y situacionales (Hochschild, 1979), que pueden afectar la disposición docente, como se describe a continuación en la convivencia con un estudiante llamado Paco.

La historia de Paco: ¿Cómo motivar a un estudiante, víctima de la violencia y el abandono, para interesarse en el trabajo escolar?

A pesar del esfuerzo de la profesora para animar al grupo-clase a desempeñarse con dedicación, esto no siempre se logra. El trabajo emocional docente depende de factores contextuales y situacionales (Hochschild, 1979), como se aprecia en la historia de Paco, narrada en una entrevista con la profesora el 14 de noviembre de 2019, sobre el único estudiante en reprobar el ciclo escolar 2018-2019. Se analizan dificultades para acompañar a un niño víctima de la violencia y el abandono, cuya experiencia escolar transita con desmotivación y sinsentido.

Paco llegó a tercer grado sin saber leer ni escribir y limitados conocimientos de matemáticas. La profesora intentó motivarle a trabajar de diferentes maneras, le asignó un lugar para supervisarle de cerca e intentó construir una relación con la mamá. Fue entonces que comprendió su desaliento en el marco de una vivencia traumática al haber atestiguado el asesinato de su propio padre. La falta de atención psicológica al niño sorprendió a la profesora con indignación ante una omisión que dejaba ver descuido y abandono. Se esmeró en acompañarle con cariño y cercanía, esto fructificó en avances en comprensión numérica y lectoescritura. Sin embargo, Paco continuó acumulando inasistencias con pretextos falsos.

La profesora volvió a llamar a la mamá del Paco y renovaron el compromiso frente al director de la escuela para apoyarlo y supervisarle con mayor cercanía. Se trata de una intervención en el contexto de la dimensión política de las emociones (Hochschild, 1979), desde la jerarquía social

como autoridades escolares para tratar de evocar un sentido de responsabilidad y cuidado hacia Paco. La madre se mudó con una nueva pareja, dejando a su hijo con la familia extensa, lo cual frustró a la profesora con impotencia y desánimo: “[...] La mamá se juntó con alguien y como que le daba más importancia a su pareja que a su propio hijo. Ahí no puedes hacer nada..., quisiera uno, pero no puedes”.

Posteriormente, la tía de Paco lo sorprendió en la calle durante el horario escolar. El niño mintió con la excusa de haber sido expulsado por la profesora, situación que enfureció a la tía y exigió una explicación a la maestra. Esta última, desconcertada ante las falsas acusaciones, evocó miedo ante el riesgo de verse afectada en su integridad moral. Su pensamiento imbuido de enojo y angustia le alertó a relacionarse con mayor cautela hacia su alumno:

[...] Eso es muy delicado que vayas y digas una cosa y sea totalmente falso. Porque ahí está uno pues, de por sí como nos traen ahorita a los maestros, cualquier cosita: “El maestro tiene la culpa” y generalizan. Algo que pasa en los medios de comunicación: “¡Que fulano, un maestro violó a fulana de tal!”, ya generalizan y creen que todos los maestros somos iguales.

Nuevamente se acordó en apoyar y supervisar a Paco, ahora mediante un familiar (tía). La relación de la profesora con su estudiante se trastocó; vivió enojo, miedo, angustia y desconfianza al haberse sentido difamada por su alumno, en el contexto de desprestigio del magisterio ante el aumento de casos de abuso sexual en las escuelas de México (Martínez, 2021), y de casos de profesores que pierden su empleo por difamación relacionada con abusar sexualmente a sus estudiantes.

Los afectos mencionados resultan incompatibles con la regla del sentir (Hochschild, 1979), de ser cariñosa con su alumnado. A partir de entonces, el esfuerzo por esconder el enojo y desconfianza se tradujo en una distancia autoprotectora, parte de una relación fracturada, carente de la disposición para reflexionar con el niño. Así, sin elaborar un saber de la experiencia (Contreras-Domingo, 2013), el director intervino con la tajante sugerencia de cambiarle a otro grupo y la profesora estuvo de acuerdo.

Las inasistencias de Paco prevalecieron y continuó sin dedicarse al trabajo escolar. Así lo señala la maestra:

[Paco] está repitiendo, está con un compañero (docente), y yo le he preguntado, porque pues sí me preocupo... ¿qué pasaría con este niño?, ¿qué sería de él? Y le pregunto: “Y contigo, ¿cómo está trabajando?, ¿ya trabaja?”. “No”, dice, “¡No hace nada!, nada hace, nada”. Entonces pues no.

El análisis de las emociones en este relato permite problematizar algunas dificultades pedagógicas en el acompañamiento formativo a Paco. El cambio de salón equivale a un abandono movilizad por enojo, miedo y desconfianza con un niño “potencialmente peligroso” en cuanto al riesgo de difamación. Haberle cambiado de salón sin intervenir y ayudarlo a elaborar un saber de la experiencia denota un sentido carente de cuidado.

Al respecto, Dubet señala el planteamiento de justicia escolar, sobre la desigualdad de oportunidades acorde al mérito, con sistemas socioculturales organizados con orgullo y benevolencia a las y los dedicados, y desprecio y rechazo a las y los perdedores, quienes suelen terminar con fracaso escolar, “rechazando la interiorización culposa de sus dificultades, la convierten en resentimiento y agresión contra la escuela y los maestros, y también contra los buenos alumnos, que son la prueba viviente de que si se quiere, se puede” (Dubet, 2006:33).

Conclusiones

Este trabajo contribuye a la investigación pedagógica en el campo de las emociones como una premisa heurística en la educación. El análisis narrativo del trabajo emocional de la maestra Hilde, en función de las dimensiones normativa, expresiva y política (Hochschild, 1979), permitieron comprender una ética de cuidado mediante un hacer pedagógico que facilitó el saber de la experiencia en sus estudiantes en distintos momentos de la convivencia cotidiana escolar, los cuales fueron caracterizados en función de condiciones contextuales y situacionales específicas.

De esta manera, se ha mostrado cómo las emociones son performadas en una pedagogía de la experiencia que demuestra lo personal desde un sentido político. Así, las narrativas estudiadas revelan que las emociones de las y los actores escolares, lejos de tratarse como estados aislados, forman parte de una experiencia colectiva y compartida. Las y los niños no son receptores pasivos de la enseñanza, sino agentes activos que requieren de un acompañamiento emocional no solo para comprometerse en el trabajo

escolar, sino en el sentido de una educación emancipadora al aprender a significar “eso que les pasa” y elaborar un saber de la experiencia.

En este sentido, el acompañamiento de la profesora Hilde con Berenice, Acela y Toñita con confianza, cariño y empatía dio lugar a una enseñanza con ética del cuidado mediante una postura pedagógica atenta, reflexiva y solidaria. Esta convivencia representa un factor de protección resiliente en el contexto de violencia e inseguridad que viven cotidianamente y es respaldada por el subsistema parental mediante intercambios con reconocimiento a la autoridad docente.

En contraste, se analizan tensiones en el trabajo emocional de la misma profesora, en función del riesgo a la afectación de su integridad moral por difamaciones en su contra por parte de Paco, uno de sus estudiantes, quien le acusó falsamente ante un familiar como responsable de no dejarle ingresar al plantel escolar y, por lo tanto, no tener más opción que vagar por las calles con amigos. Esta situación en el contexto de la afectación laboral de la profesora fue performada con distancia, enojo, miedo y desconfianza a su alumno. Lo cual conllevó a la desigualdad de oportunidades educativas a Paco, con distancia y abandono, abonando a las circunstancias opresivas del niño, quien fracasa en su rol estudiantil y en mostrar afectos vinculados a las expectativas socioculturales.

A partir de lo anterior, conviene considerar posibilidades de apoyo y acompañamiento a docentes como una oportunidad reflexiva para facilitar el complejo trabajo emocional que realizan día a día en la convivencia escolar, vinculado a su historia personal y práctica docente, como un saber de la experiencia que facilite su autocuidado y el cuidado a su alumnado.

Referencias

- Abramowski, Ana (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires: Paidós.
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Ciudad de México: Paidós.
- Contreras-Domingo, José (2013). “El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27, núm. 3, pp. 125-136.
- Contreras-Domingo, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- Dubet, François (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona: Gedisa.

- Edwards, Verónica (1995). “Las formas del conocimiento en el aula”, en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 145-172.
- Fierro-Evans, Cecilia (2017). “Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social”, trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México, 20-24 de noviembre. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/323295650>.
- Gilligan, Carol (1994). *La moral y la teoría, psicología del desarrollo femenino*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno del estado de Jalisco (2021). “Seguridad Map”, *Plataforma de Seguridad* (sitio web). Disponible en: <https://seguridadmap.app.jalisco.gob.mx> (consulta: 14 de mayo de 2021).
- González, Rosario (2002). *Escuela y ciudadanía. Un estudio en la periferia de Guadalajara*, tesis de maestría en Antropología social, Guadalajara: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Unidad Occidente.
- Hargreaves, Andy (2005). “The emotions of teaching and educational change”, en A. Hargreaves (ed.), *Extending educational change*, Berlín: Springer, pp. 278-295. https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_14 (consulta: 20 de enero de 2019).
- Hochschild, Arlie (1979). “Emotion work, feeling rules, and social structure”, *American Journal of Sociology*, vol. 85, núm 3, pp. 551-575. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2778583>
- INEE (2018). *La convivencia escolar en las escuelas de México. ECEA 2014. Resultados generales*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P1D250.pdf> (consulta: 16 de marzo de 2019).
- Inegi (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Jalisco 2017*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825092085>
- Kleres, Jochen (2010). “Emotions and narrative analysis: A methodological approach”, *Journal of the Theory of Social Behavior*, vol. 41, núm. 2, pp. 182-202. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2010.00451.x>
- Larrosa, Jorge (2009). “Experiencia y alteridad en educación”, en C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario: Homo Sapiens/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina, pp. 13-44.
- López-Sánchez, Oliva (2022). “La dimensión emocional como categoría analítica en la historiografía cultural de las emociones”, en R. Enríquez y O. López (coords.), *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades*, Guadalajara: ITESO/Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 19-36. Disponible en: https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/7938/ProcesosCorpoemocionales_REI.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- López-Sánchez, Oliva; Sandoval, Patricia y Villeda, Marco (2022). “Gestión emocional del cuidado en la comunidad universitaria en tiempos de COVID-19”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, vol. 10, núm. 2, pp. 145-160. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i02/145-160>

- Martínez, Nurit (2021). “En dos décadas, autoridades educativas acumulan al menos 5 mil casos de violencia sexual en las escuelas”, *Animal Político*, 2 de junio. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/sociedad/violenciasexual-escuelas-casos-autoridades> (consulta: 6 de febrero de 2020).
- Meirieu, Philippe (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*, Azogues: Universidad Nacional de Educación. Disponible en: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1373/1/PhilippeMeirieu%20completo.pdf> (consultado: 18 de mayo de 2022).
- Milicic, Neva; Berger, Christan; Toretto, Alejandra y Alcalay, Lidia (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje socioemocional)*, Ciudad de México: Paidós.
- Milstein, Diana (2011). “Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad”, en A. Clemente, M. Dantas-Whitney, A. L. Guerrero, M. Higgins, y D. Milstein (eds.), *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 217-239.
- Nobile, Mariana (2019). “Emociones y afectos en el mundo educativo”, *Propuesta Educativa*, vol. 28, núm. 51, pp. 6-14.
- Perales, Cristina; Arias, Eduardo y Bazdresch, Miguel (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*, Tlaquepaque: ITESO.
- Pico, Mariana (2018). “Indagaciones sobre la tradición tastúan juvenil actual”, en D. Ramírez (coord.), *Aperturas digitales: Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 30-42. Disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2018/aperturasdigitales.pdf> (consulta: 19 de octubre de 2019).
- Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública /Ediciones el Caballito.
- Rockwell, Elsie (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2006). “Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación”, *Educação em Revista*, núm. 44, pp. 13-39. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200002>
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie (2018). “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”, *Cuadernos de Educación*, vol. 16, núm. 16. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963> (consulta: 2 marzo 2022).
- Rodríguez, Perla (2015). “El ruido y la violencia acústica en la escuela: Sonidos en el aula. Propuesta para la prevención social de la violencia en la educación inicial en México”, *Isaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, núm. 9, pp. 51-74. Disponible en: <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6777>
- Romero, Mariana (2022). *Entre conversaciones, silencios y miradas. Educación socioemocional y vida cotidiana escolar a nivel primaria. Un estudio etnográfico de la convivencia escolar en dos escuelas federales en Zapopan, Jalisco*, tesis doctoral, Tlaquepaque: ITESO. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/8085>

- Skliar, Carlos (2017). *Pedagogías de las diferencias*, Buenos Aires: Noveduc.
- Trevignani, Virginia y Videgain, Karina (2016). “Explorando emociones en cuentos escritos por niños sobre la escuela, la familia y el barrio”, en M. Ariza (ed.), *Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 37-68.
- Villaseñor, Thamara (2013). “San Juan de Ocotán, la colonia más conflictiva de Zapopan”, *Informador.mx*, 23 de diciembre. Disponible en: <https://www.informador.mx/Jalisco/San-Juan-de-Ocotan-la-coloniamas-conflictiva-de-Zapopan-20131223-0043.html> (consulta: 14 de mayo de 2019).
- Zembylas, Michalinos (2007). “Theory and methodology in researching emotions in education”, *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 57-72. <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>

Artículo recibido: 2 de junio de 2023

Dictaminado: 6 de febrero de 2024

Segunda versión: 15 de febrero de 2024

Aceptado: 27 de febrero de 2024

REPERTORIO DIDÁCTICO DE LAS Y LOS DOCENTES AL ENSEÑAR ESPAÑOL EN PRIMARIAS MULTIGRADO

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ / EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN

Resumen:

Esta investigación analiza el trabajo de docentes de primarias multigrado al enseñar español para identificar el repertorio didáctico que movilizan mientras enseñan. Como sustento teórico, se emplea la noción de repertorio didáctico del interaccionismo sociodiscursivo y se explora a través de las dimensiones de trabajo real (lo efectivamente concretado en el aula) y representado (el discurso sobre la práctica). Los datos se recolectaron en dos fases. En la primera, se entrevistaron 12 docentes de cuatro estados mexicanos; en la segunda, se analizaron las clases de tres de estas profesoras. Los resultados muestran el problema didáctico que conlleva la enseñanza en las aulas multigrado, pues el profesorado moviliza saberes: sobre los contenidos y cómo enseñarlos, para la organización de la enseñanza, sobre el contexto y los requerimientos institucionales.

Abstract:

This research analyzes the work of multi-level elementary school teachers when teaching Spanish in order to identify the didactic repertoire they mobilize while teaching. As theoretical support, the authors make use of the notion of didactic repertoire from sociodiscursive interactionism and they explore it through a comparison of the dimensions of real work (what actually happens in the classroom) and its representation (the discourse on practice). Data were gathered in two phases. During the first one, the authors carried out interviews of 12 teachers from four different States of the Mexican Republic; for the second one, they analyzed the classroom dynamics of three of those female teachers. The results show the didactic issue that represent teaching in multi-level classes, since the teachers have to mobilize knowledge about contents and about how to teach them, to organize teaching, about the context and also the institutional requirements.

Palabras clave: trabajo docente; enseñanza del español; educación rural; didácticas específicas.

Keywords: teaching work; teaching of Spanish language; rural education; specific didactics.

Blanca Araceli Rodríguez Hernández: profesora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. CE: araceli.rodriguez@uaslp.mx / <https://orcid.org/0000-0001-8876-7502>

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin: profesora de la Universidade Federal de Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, Ceará, Brasil. CE: eulalia@ufc.br / <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

Introducción

Las formas de definir y entender el trabajo docente han ido cambiando a lo largo de los años, algunas pierden vigencia, pero otras persisten y coexisten en el imaginario de la población. Como efecto de ello, la literatura ha identificado diferentes términos en torno a la profesora o el profesor¹ de primaria: apóstol de la educación, sindicalista, técnico que opera un programa, profesional reflexivo y, más recientemente, investigador en acción (Saujat, 2004; Machado, 2004). Imbernón (2017) hace interpretaciones positivas sobre esta variedad porque la asume como muestra de lo que la sociedad piensa sobre la enseñanza; sin embargo, en otros estudios, estas definiciones dejan entrever lo que el sentido común obvia en torno a esta profesión: la docencia es un trabajo que se desarrolla en condiciones específicas, requiere el dominio de conocimientos especializados en torno a diversos campos de conocimiento vinculados con su hacer y permite la subsistencia del trabajador (Tenti, 2009; Bronckart, 2007; Machado, 2004).

En México, las condiciones de realización del trabajo docente están estrechamente vinculadas con los contextos escolares, por lo que enseñar adquiere características específicas según el espacio donde se concrete. Las primarias de organización multigrado encierran una amplia variedad de estos contextos. En estas escuelas un maestro atiende a estudiantes de diferentes grados en una misma aula (Juárez, 2017); se ubican, en su mayoría, en territorios rurales con alto índice de marginación y representan un elevado porcentaje de las primarias del país, en el ciclo escolar 2021-2022, 42.1% de estas se registraron como multigrado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Las escuelas multigrado imponen el reto de lograr la convivencia armónica entre lo común y lo diverso (Santos, 2021; Boix y Bustos, 2014). Esto implica desarrollar el currículo con más de un grado al mismo tiempo, lo que exige que el docente tenga habilidades tanto para enseñar los contenidos específicos a cada sección del grupo, como para propiciar espacios de convivencia y comunicación entre todo el estudiantado, aunque sea de grados distintos. En el caso mexicano, este reto genera una complejidad aún mayor porque el profesorado no recibe formación inicial ni continua ajustada a las características de estas aulas (Rodríguez Hernández, Bautista y Servín, 2021; Cano, Ibarra y Ortega, 2018; Juárez, 2017). Además, el currículo de primaria está organizado para escuelas graduadas, lo que les

obliga a conciliar más de un programa escolar a la vez para desarrollar las clases. En una revisión propia de los planes de estudio de primaria de 1993, 2009 y 2011 se identificó que no hay una referencia explícita a las particularidades de enseñanza en multigrado, lo que deriva en la ausencia de modelos didácticos para orientar estos procesos de enseñanza. La única excepción en el currículo nacional es la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) de 2005 (SEP, 2006).

Si asumimos que la docencia es un trabajo, es indispensable delimitar los conocimientos que el profesorado requiere para concretarla. Una forma de hacerlo es el estudio de sus prácticas profesionales. Durante las últimas tres décadas, el pensamiento del profesor y la práctica han sido objeto de numerosas investigaciones (Rodríguez Hernández, 2021); no obstante, las realidades de las escuelas rurales –en donde se ubican las aulas multigrado– han sido escasamente consideradas en la investigación educativa en México (Rebolledo y Torres, 2019).

En una revisión de la literatura del campo de las prácticas docentes en multigrado de 2010 a la fecha ubicamos que los estudios se orientan hacia el pensamiento del profesorado y/o las interacciones entre este y el alumnado. Esto nos permite organizarlos en tres grupos: los que analizan el decir de los docentes sobre sus prácticas, aquellos que se centran en las interacciones de clase, y los que recuperan tanto el decir como la actividad en el aula.

Las investigaciones que estudian el decir sobre las prácticas se orientan por enfoques fenomenológicos, hermenéuticos o interpretativos (Juárez, 2017; Cano, 2022; Arévalo y Aguilar, 2019; Parra, 2019; García, Álvarez-Álvarez y Pozuelos, 2021) para analizar las verbalizaciones del profesorado sobre su labor. Como parte de los objetos de estudio, exploran los factores que influyen en el proceso de enseñanza (estrategias didácticas, materiales, planeación u organización del aula) o aprendizaje (investigaciones con perspectiva disciplinar en lengua o matemáticas, y evaluación, principalmente), así como las condiciones de trabajo del profesorado (gestión administrativa y formación docente). En conjunto, sus resultados aportan a la conceptualización del maestro como un sujeto reflexivo, que emite juicios y toma decisiones, algunas de las cuales sobrepasan las prescripciones curriculares. Ahora bien, consideramos que una dificultad metodológica de estos trabajos es la relación entre pensamiento, recuperado a través de las verbalizaciones orales y escritas, y acción. Diversas investigaciones han señalado las complejidades inherentes al estudio del discurso oral para la comprensión de la práctica (Saujat, 2004;

Montes, Caballero y Miranda, 2017). Las verbalizaciones regularmente son objeto de racionalizaciones, reconstrucciones o justificaciones que recuperan parcialmente los procesos cognitivos desarrollados en el curso de la acción o bien que dan cuenta, de forma opaca, de la acción concretada en el aula cuando esta es el foco del estudio.

Como parte del segundo grupo, las investigaciones que analizan las interacciones de clase se basan principalmente en el enfoque etnográfico (Weiss, 2000; Salazar, 2017) y recuperan lo sucedido en el aula para estudiar la enseñanza de contenidos de lengua o matemáticas o bien, la didáctica en general. Sus resultados contribuyen en la comprensión de las prácticas docentes en los contextos en donde estas se sitúan, documentan las acciones que desarrolla el profesorado casi de forma simultánea e identifican las complejidades inherentes al objeto de enseñanza en cuestión y en las condiciones del multigrado. Ahora bien, hay trabajos que advierten riesgos inherentes al estudio de la actividad docente a partir de la observación, pues sus objetivos, intenciones y preocupaciones quedan en gran medida ocultas para el observador (Plazaola y Ruiz, 2012; Cicurel, 2011).

El tercer grupo de investigaciones estudia tanto el discurso sobre el trabajo como las interacciones de clase (Bustos, 2013; Juárez y Lara, 2018; Gerardo, 2022; Block, Ramírez y Reséndiz, 2013; Block, Ramírez y Reséndiz, 2015; Broitman, Escobar y Sancha, 2016; Solares y Solares, 2018; Zepeda, 2020; Espinosa y Laurel, 2019; Rodríguez y Servín, 2022). En sus objetivos retoman la enseñanza desde una perspectiva general (planificación didáctica, la organización del espacio áulico, evaluación, material didáctico, la transposición didáctica) y, a partir de la didáctica disciplinar en lengua o matemáticas, la identidad profesional y la gestión escolar. Las contribuciones de estos trabajos han aportado al estudio de la enseñanza en multigrado, principalmente en lo que respecta a la organización de las clases y la didáctica de las matemáticas. En lo que concierne al español, identificamos un menor número de trabajos; uno de ellos estudia las razones por las que se promueve la copia de textos (Gerardo, 2022) y otro las aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización mediante prácticas sociales del lenguaje (Espinosa y Laurel, 2019).

Además de las investigaciones referidas, identificamos un estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otro del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El primero es un diagnóstico

que antecede la elaboración de la PEM y presenta el perfil nacional del funcionamiento y las prácticas desarrolladas en las escuelas multigrado (SEP, 2006). Las fuentes fueron entrevistas y cuestionarios a docentes, observación de clases, cuadernos de estudiantes, así como documentos de cursos comunitarios y programas compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). El estudio señala que los principales retos en la práctica se relacionan con la articulación de contenidos para trabajar con los seis grados de primaria; actividades poco congruentes con los enfoques de enseñanza del currículo vigente (plan de estudios 1993), y la organización del grupo para el trabajo colaborativo. Además, destaca como ventajas la colaboración entre el alumnado, la generación de autonomía en el trabajo y un amplio conocimiento del estudiantado y la comunidad por parte del docente. El diagnóstico también analiza el trabajo con las asignaturas; en lo que respecta al español, señala complicaciones en el desarrollo de actividades acordes con el enfoque, principalmente en lo que concierne a la alfabetización inicial y la lengua escrita en primaria alta.

Por su parte, la investigación de Leyva y Santamaría (2019) se enmarca en la evaluación del diseño de la política educativa multigrado y presenta el panorama general de las prácticas docentes en escuelas prescolares y primarias multigrado, indígenas y mestizas y del Conafe. Las autoras analizan el decir de los docentes sobre sus prácticas a través de grupos focales, cuestionarios y discusiones en colectivo. En lo que respecta a las prácticas en primarias multigrado, señalan las siguientes consideraciones: usan diversas estrategias para organizar la enseñanza, sin embargo, experimentan dificultades para trabajar un mismo contenido en diferentes grados o distintos contenidos con todos los grados; hacen referencias reiteradas al trabajo transversal en torno a temas comunes con actividades diferenciadas, y la enseñanza asistida (o tutoría entre pares) y dan cuenta de intentos de trabajo interdisciplinario para abordar el currículo. Este documento no presenta una aproximación a las prácticas por asignatura, pese a que registra que las clases se desarrollan en el marco de estas.

La revisión de antecedentes permite reconocer cómo se ha analizado el trabajo docente en multigrado y qué objetos de estudio se han priorizado. Además, ayuda a identificar las continuidades en la enseñanza como, por ejemplo, las complicaciones que enfrentan los docentes para planear sus clases; así como cambios en las prácticas (por ejemplo, el uso del tema

común y actividades diferenciadas en años más recientes). Sin embargo, consideramos que es necesario indagar cuáles son las herramientas de enseñanza que este profesorado emplea al ejercer su labor en medio de condiciones complejas como las antes mencionadas.

El objetivo de la presente investigación fue analizar el trabajo de docentes de primarias multigrado en la enseñanza del español, con el propósito de identificar el repertorio didáctico que usan mientras enseñan. Entendemos como repertorio didáctico el conjunto de saberes que movilizan en función de una situación de enseñanza (Cicurel, 2002). El análisis se orienta desde la didáctica disciplinar porque, como muestran la SEP (2006) y Leyva y Santamaría (2019), el profesorado organiza sus clases, principalmente, a partir del currículo, lo que implica el tratamiento disciplinar de los contenidos. Aunado a ello, cuando se trabaja interdisciplinariamente, las asignaturas eje son, esencialmente, español y matemáticas (SEP, 2006). Debido a ello, consideramos que identificar el repertorio didáctico del profesorado permite reconocer los saberes profesionales que movilizan al enseñar, lo que aporta conocimientos al campo de las prácticas en multigrado.

Como perspectiva teórica retomamos el interaccionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2007), el cual se enfoca en analizar las relaciones entre profesorado y alumnado sin perder de vista el contenido: la lengua. Para el ISD el trabajo, en general, forma parte del hacer humano y está enmarcado en situaciones individuales y experiencias colectivas que influyen y se configuran en las prácticas de enseñanza del día a día en las aulas (Bronckart, 2007; Amigues, 2004). El trabajo docente, en particular, implica un conjunto de conductas individuales mediatizadas por la actividad colectiva (Leurquin, 2013), que se concreta a partir de la movilización de saberes, instrumentos y herramientas que el profesor emplea para y durante la realización de su obra (Cicurel, 2002).

Según Cicurel (2011), el actuar docente es el conjunto de acciones generalmente coordinadas, a veces simultáneas, encaminadas a conseguir un objetivo de enseñanza. Estas se encuentran destinadas a un grupo de alumnos para provocar la transformación de sus conocimientos o comportamientos. Para esta misma autora, este actuar varía según las culturas educativas, el contexto, la personalidad, la experiencia y la formación recibida; no obstante, a partir del eje de la enseñanza, es posible advertir

características comunes entre el profesorado a las que denomina repertorio didáctico. Este se conforma por *saberes por enseñar* y *para enseñar*, y se construye a partir de una multiplicidad de fuentes como la historia, la formación inicial, el diálogo con colegas y las propias prácticas (Cicurel, 2002). Otras investigaciones en el campo educativo han desarrollado paralelamente la noción de saberes (Tardif, 2014; Mercado, 1991), algunas de estas tienen un marcado origen helleriano (Heller, 1977), y son coincidentes con la perspectiva de Cicurel al reconocer el carácter social y funcional de los saberes. En la presente investigación optamos por retomar la noción de esta última autora porque se sitúa en el marco de intenciones didácticas; es decir, los saberes son parte del repertorio empleado para enseñar determinados contenidos, lo que focaliza el análisis en el objeto de enseñanza (saberes por enseñar) y en las herramientas para enseñarlo (saberes para enseñar).

En el caso de las escuelas multigrado, los saberes para enseñar se han estudiado desde la didáctica multigrado (Santos, 2021; Boix y Bustos, 2014); no obstante, consideramos que es posible continuar profundizando en estos saberes desde la particularidad de los contextos mexicanos. En México, el profesorado ha generado respuestas diversas ante la falta de un proyecto educativo nacional ajustado a estas realidades escolares (Leyva y Santamaría, 2019); realiza su labor de enseñanza pese a un currículo organizado para escuelas graduadas y a la carencia de formación docente ajustada a las necesidades del multigrado. Todo intento por mejorar la educación en estos contextos requiere el análisis de las prácticas para reconocer las estrategias de enseñanza que han surgido del propio profesorado (Leyva y Santamaría, 2019) y convertirlas en el punto de partida para su formación. El análisis del repertorio didáctico propuesto en esta investigación puede aportar insumos al respecto.

Método

Esta investigación se ubica en el paradigma cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y retoma los aportes del enfoque fenomenológico y didáctico disciplinar (Bronckart, 2007). La pregunta que se pretende responder es: ¿cuál es el repertorio didáctico del profesorado al enseñar español en escuelas primarias multigrado? Para acceder a su repertorio didáctico, y en congruencia con el marco teórico, se emplean dos de las

dimensiones del ISD para el análisis de su trabajo: lo representado y lo real (Bronckart, 2007). La primera estudia el discurso docente sobre su labor, lo que permite comprender qué significados atribuye a lo que hace, y la segunda se enfoca en la práctica *in situ* para analizar lo que efectivamente acontece en el aula. De este modo, la investigación se organiza en dos fases. La primera se enfoca en el trabajo representado y la segunda en el real. La triangulación de estos datos permite identificar los saberes que conforman el repertorio didáctico de los participantes desde su discurso y en la propia práctica.

Fase I. Análisis del trabajo representado

En esta fase participaron 12 profesores (10 mujeres y 2 hombres) de cuatro estados mexicanos: Jalisco, San Luis Potosí, Veracruz y Nuevo León. La selección fue a conveniencia, ya que se consideró que tuvieran disponibilidad para ser entrevistados. Se realizaron dos procedimientos para la recolección de datos. Primero, quienes participaron llenaron un formulario sobre antigüedad en el servicio, características de la escuela de adscripción, formación inicial y continua, y la organización de las clases. La indagación sobre la organización de clases pretendía identificar si seguían la disposición curricular para primaria a partir de asignaturas o empleaban alguna otra más ajustada a multigrado. Luego, se diseñó, piloteó y utilizó un cuestionario que orientó una entrevista semiestructura llevada a cabo de manera virtual mediante la versión gratuita de Zoom.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de noviembre y diciembre del ciclo escolar 2022-2023. Como datos generales, al momento de la investigación, 50% trabajaba en modalidad bidocente, 42% en unitaria y 8% en tridocente; su edad promedio era de 35 años y la media en el servicio, de 11 años, de los cuales 9 han sido en multigrado; 50% realizó sus estudios de licenciatura en una escuela normal, 33.3% en la Universidad Pedagógica Nacional, y el resto en universidades privadas; como formación continua, 66% recibió algún tipo de asesoría o curso en torno a la enseñanza en multigrado, y todos los que participaron organizan sus clases por asignaturas.

Técnicas de recolección de datos y proceso de análisis

La técnica de recolección de datos fue la entrevista a partir de un guion de 13 preguntas abiertas (anexo 1). Las entrevistas se videograbaron para su trans-

cripción. En total se analizaron 287.7 minutos de grabación. Los nombres de quienes participaron se codificaron utilizando F o M para señalar el género, tres siglas para marcar el lugar de procedencia y un número consecutivo (FSLP_01: profesora uno que labora en San Luis Potosí).

En el análisis participaron dos codificadores que leyeron por separado las transcripciones para organizar las respuestas en dos dimensiones preliminares: saberes por enseñar y para enseñar. Posteriormente, se realizó un análisis inductivo que originó dos dimensiones más (saberes institucionales y contextuales), así como categorías internas (tabla 1).

TABLA 1

*Dimensiones y categorías preliminares***Saberes por enseñar:**

- Antes de la alfabetización
- Después de la alfabetización

Saberes para enseñar:

- Antes y después de la alfabetización
- En un aula multigrado
- Sobre el currículo

Saberes institucionales:

- Administrativos

Saberes contextuales

- Del aula y comunitarios

Fuente: elaboración propia.

Fase II. Análisis del trabajo real

Para identificar el repertorio didáctico desde la dimensión de trabajo real, se analizaron clases de tres de las profesoras participantes en la fase I. Los criterios de selección fueron: *a*) laborar en escuelas unitarias o bidocentes, pues son los tipos de organización más frecuentes entre los entrevistados, *b*) tener disponibilidad para permitir la videograbación de sus clases de español y *c*) proporcionar características generales de su planeación (tabla 2).

TABLA 2
Datos generales de las participantes

Codificación	Modalidad	Antigüedad	Formación inicial	Duración del video (en minutos)
FVER_06	Unitaria	14	Universidad Pedagógica Nacional	51
FVER_13	Unitaria	4	Universidad privada	39
FSLP_08	Unitaria	10	Escuela normal	40

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de recolección de datos y proceso de análisis

El instrumento para recolectar los datos fue la videograbación de clases. Estas se realizaron por dos personas distintas, una encargada de las escuelas veracruzanas y otra de la potosina. Ambas recibieron orientaciones previas a las visitas. Las clases se grabaron entre abril y mayo del ciclo escolar donde se concretó la fase I. Cada profesora permitió grabar una clase de español. Una vez terminada la grabación, se le preguntó si se sentía cómoda con el desarrollo de la sesión o si quería que se repitiera. Ninguna pidió que se volviera a grabar. De este modo, el corpus se conformó por tres videos, uno por clase, en total 130 minutos, que se transcribieron para su análisis. Se empleó una transcripción literal que mantuvo los tartamudeos, muletillas e interjecciones, y no se realizó ninguna corrección gramatical de la oralidad en el texto escrito.

El procedimiento analítico fue el siguiente:

- 1) Describir el contexto áulico de la clase.
- 2) Elaborar una fotografía de la clase. Esta herramienta fue recuperada y adaptada de Rodrigues (2018); se trata de textualizar las acciones que componen el escenario cronológico de las clases y están dirigidas a un objeto de enseñanza específico.
- 3) Relacionar las acciones observadas con las respectivas verbalizaciones materializadas en el discurso de las maestras.
- 4) Identificar los saberes por enseñar y para enseñar que se movilizan durante la clase.

La triangulación entre los resultados de ambas fases permitió reconstruir las dimensiones y categorías finales (tabla 3).

TABLA 3

Dimensiones y categorías de análisis

<p>Saberes por enseñar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de la alfabetización • Después de la alfabetización
<p>Saberes para enseñar el contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes y después de la alfabetización inicial
<p>Saberes para organizar la enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar los contenidos y a los estudiantes
<p>Saberes sobre el contexto áulico y comunitario</p>
<p>Saberes institucionales</p>

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Para presentar el repertorio didáctico de los profesores participantes al enseñar español en multigrado, se describen los saberes identificados (tabla 3) y se ilustran con sus acciones verbales, expresadas tanto en las entrevistas (trabajo representado) como en las interacciones de clase (trabajo real); los primeros se marcan con números romanos y entre paréntesis y los segundos, con literales.

Saberes por enseñar

Los contenidos de español verbalizados por los participantes se agrupan en aquellos vinculados con la alfabetización inicial y los que se aprenden después de esta. Ahora bien, en el trabajo real no se desarrollaron consignas en torno a la alfabetización inicial, por lo tanto, los saberes a este respecto se refieren únicamente al representado.

Para la mayoría de los profesores, los contenidos involucrados en la enseñanza de la lectura y la escritura en los inicios de la primaria son los nombres, formas y sonidos de las letras, las sílabas, y la correspondencia

entre letras y sonidos (I); para algunos también es necesario enseñar el nombre propio.

(I). Tengo dos niños de primero y la niña ya sabe leer, el niño todavía se le está dificultando. Ahí lo que estoy manejando con él es el sonido de las sílabas, y con dibujos se lo represento para que vaya ubicando (FVER_06).

Las respuestas permiten identificar su preocupación porque el alumnado lea y escriba priorizando el dominio del principio alfabético del sistema de escritura. Para quienes participaron lo prioritario es que el estudiantado consolide la relación entre grafía y sonido en el menor tiempo posible, aunque el aprendizaje de los usos de la lectura y la escritura se logre después (II). Esto coincide con lo reportado por la SEP (2006), donde se menciona que la alfabetización inicial es uno de los retos de enseñanza en multigrado. En dicha indagación se registraron actividades consideradas tradicionalistas y alejadas del enfoque con orientación constructivista propuesto en el plan de 1993. El trabajo representado de los participantes en la presente investigación muestra alusiones a esta concepción tradicional de la alfabetización.

(II). Considero que lo fundamental es que el niño sepa leer y escribir, aunque no conozca contenidos como las partes de un anuncio, las partes de una carta..., eso lo hará después (FSLP_10).

Cuando los estudiantes están alfabetizados, los docentes aluden a contenidos como los siguientes: tipos de textos (III), aspectos ortográficos y gramaticales, comprensión lectora, fluidez y el desarrollo de ideas a partir del análisis e interpretación de información. En el trabajo real se observaron actividades de enseñanza en torno a la crónica, el guion teatral y la noticia.

(III). Hay temas de exposición, igual que cuando hacemos temas de divulgación, trípticos, boletines, informativos, las monografías, todo eso me ayuda mucho a que los niños comiencen a trabajar (FSLP_01).

Además, los docentes hablan sobre la importancia de enseñar contenidos de español útiles para el aprendizaje en otras asignaturas, es decir, que funcionen como herramientas para aprender ciencias naturales o matemáticas o

faciliten la interacción de todo el alumnado, a saber: mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, resúmenes, carteles, entre otros. Esto se acompaña con la idea de enseñanza interdisciplinar en diferentes grados (IV). Si bien no es un tratamiento transversal de los contenidos, da cuenta de una visión más integral de la enseñanza en donde los usos de la lengua escrita funcionan como herramientas de aprendizaje.

(IV). Con los niños chiquitos agarramos proyectos de ciencias naturales, de conocimiento del medio, para ellos porque son de donde podemos sacar carteles, pueden hacer de la contaminación o con un animal que quieran conocer. Hacen la investigación y lo plasman en un cartel (FJAL_02).

Saberes para enseñar el contenido

Como parte de los saberes para enseñar español, los profesores mencionan estrategias para alfabetizar y seguir enseñando a leer y escribir después de la alfabetización. Como parte de las primeras, usan silabarios, memorización de letras y sonidos, tarjetas con palabras largas y cortas, y relación de imagen y palabras. Además, mencionan programas específicos como el Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica (Pronalees), las formas de enseñanza ecléctica (V), el método Sarita, entre otros.

(V). Con primer grado y segundo utilizo de todo un poco: imágenes, elaboro tarjetas con letras, con sílabas, las oraciones, el dictado y pues yo creo que no quisiéramos la memorización, pero en estos casos creo que me está favoreciendo un poco porque ahorita mi objetivo es que aprenda a leer y escribir para que se integren al trabajo con el grupo (FNL_04).

Como en los saberes por enseñar, las formas de enseñanza en la alfabetización inicial reflejan la permanencia de modos denominados tradicionalistas relacionados con la concepción de lengua escrita como un código de transcripción y, en consecuencia, priorizan la enseñanza del código. Ahora bien, la presencia de estas actividades parece estar relacionada con la necesidad urgente que representa la alfabetización para estos docentes, por lo que emplean las estrategias que les funcionan para incorporar a los alumnos al trabajo con los demás integrantes del grupo y esto se facilita si saben leer y escribir.

En lo que respecta a los saberes para enseñar a leer y escribir después de la alfabetización, destacan la exposición, las preguntas abiertas, la copia y el dictado. Todas estas prácticas se documentaron en el diagnóstico de la SEP (2006). En la presente investigación, la primera se utiliza para que el alumnado presente temas al grupo (VI), y obedece al propósito de socializar las producciones textuales que se elaboran en equipos y fomentar el trabajo colaborativo.

(VI). Las exposiciones, porque de esa manera puedo vincular más asignaturas y entre ellos trabajan, se corrigen la letra, la ortografía y también ayuda mucho a que cuando estén presentes exponiendo se apoyan entre ellos (FSLP_01).

Las preguntas abiertas se observaron en el trabajo real. Las tres profesoras emplearon preguntas directas en la presentación del tema para recuperar los conocimientos previos (A) o bien en el cierre grupal para concluir la clase (B).

A. Vamos con nuestro tema, el tema que vamos a ver es el de las obras de teatro, quisiera yo saber si ustedes recuerdan, ¿qué es una obra de teatro? (FVER_06).

B. ¿Quedó claro que es una obra de teatro? Me quieres decir, María de Jesús, de acuerdo con su guion, ¿qué es una obra de teatro? A ver, Luis Enrique, ¿qué son las acotaciones?, ¿qué son las escenas? (FVER_06).

El dictado y la copia se consideran como estrategias permanentes. La primera se mencionó en el trabajo representado y la segunda en el real. Ambas se usan en las aulas tanto para la alfabetización inicial, como al enseñar la ortografía (VII y C). Estas actividades se consideran diferenciadas y el criterio para delimitar la gradualidad está relacionado con la extensión del texto: más corto para grados inferiores y más extenso para el resto.

(VII). También les hago dictado diario, esa es como una actividad permanente. A cualquier hora del día se las aplico, cuando hay un ratito así libre me pongo a dictarles diario (FJAL_03).

C. Los alumnos de primero y segundo copiarán esto, el título, de aquí a aquí (señala después del título). Todos los demás, de tercero a sexto, copiarán todo el texto (MVER_06).

Saberes para organizar la enseñanza

En el discurso y la práctica del profesorado es posible distinguir un grupo de saberes referentes a las formas de organizar los contenidos y al alumnado para las clases. En cuanto al primero, identificamos el tema común y actividades diferenciadas, así como el uso de guiones, consignas y fichas para fomentar el trabajo autónomo. En lo que respecta al segundo, ubicamos distintas formas de actividades colaborativas.

Los profesores describen que para organizar la clase a partir del tema común y actividades diferenciadas requieren seleccionar una temática para abordarla al mismo tiempo con el alumnado de todos los grados. Esto conlleva el desarrollo grupal de una actividad introductoria y, posteriormente, el trabajo con actividades diferenciadas que tratan el tema con diferente nivel de complejidad; finalmente, realizan una puesta en común que permite cerrar el trabajo con todo el grupo. Esta forma de organización se propuso en la PEM 2005, se siguió registrando en investigaciones posteriores (Leyva y Santamaría, 2019) y, como vemos, forma parte de los saberes de los profesores participantes.

En el fragmento VIII se observa cómo a partir de un mismo tema (la contaminación), la docente aborda contenidos de español a través de actividades diferenciadas: el dibujo como forma de representación de lo escrito para los no alfabéticos, preguntas y esquema para el segundo ciclo y un cartel para tercero.

(VIII). Mi tema en común va a ser de la contaminación. Voy a ver la contaminación a los niños de primero, solamente les dejo hacer un dibujo o unas pequeñas palabras para qué es la contaminación para ellos. Tercero y cuarto, pues ya algo más complejo: causas de la contaminación..., las consecuencias, vamos a realizar unas preguntas, un esquema. Y quinto y sexto también algo más difícil: realizar un cartel, una campaña de qué es lo que tú propones (FSLP_10).

En el trabajo real, todas las profesoras desarrollan sus clases a partir de un tema en común y actividades diferenciadas. En la clase de la maestra

FVER_06, abordan la producción de un guion teatral. Después de la actividad introductoria en la que todos participan, ella organiza tres equipos, uno por cada ciclo escolar, leen un cuento diferente en cada uno, pero realizan la misma tarea (D): buscar un personaje y describirlo. La actividad es diferenciada en tanto se trata de textos distintos, sin embargo, sería necesario analizar a detalle los cuentos para saber si representan un grado de complejidad diferente.

D. Primero y segundo escuchó el cuento de Pinocho, tercero y cuarto era de Peter Pan, y quinto y sexto el de Aladín, pues vamos a hacer una actividad que ahorita se las voy a mostrar: vamos a buscar el personaje del cuento que ustedes leyeron. Y lo van a describir (FVER_06).

En otro ejemplo, la profesora FVER_13 termina la presentación del tema, entrega el material didáctico a todos y da consignas distintas, una para los alfabéticos y otra para quienes están en proceso de alfabetización (E). La diferencia en las consignas radica en la extensión de la frase, una más corta para los no alfabéticos (la noticia) y más larga para los alfabetizados (partes de la noticia). Nuevamente, la extensión del texto (escrito, copiado o dictado) parece orientar las decisiones de las docentes en torno a la complejidad de las tareas que se asignan a cada sección del grupo.

E. Les entregué una hojita, vamos a recortar, arriba vienen las partes, las vamos a pegar en el lugar que corresponda según la descripción que les di, a cada uno les di una descripción, la vamos a leer y la vamos a pegar. Celeste, escribimos en la libreta “La noticia”; Naomi, ustedes escriben “Partes de una noticia” (FVER_13).

Para organizar la enseñanza a partir del tema común es necesario, primero, saber seleccionarlo. En las entrevistas los profesores mencionan dos criterios para orientar esta selección: guiarse con el programa del grado más avanzado o bien elegir el tema con más posibilidades de graduarse (IX). En ambos parten de los aprendizajes marcados en el currículo para decidir el orden y gradualidad del abordaje, lo que permite suponer que conocen la malla curricular de primaria (X). Tal como reportan otras investigaciones (SEP, 2006; Juárez, 2017), una de las ventajas del multigrado es el conocimiento amplio de los programas de todos los grados y asignaturas.

Ante un currículo oficial que no es pertinente para el multigrado (Leyva y Santamaría, 2019), el profesorado usa diferentes criterios para decidir el orden y la prioridad de las temáticas que abordan, en las prácticas analizadas se muestran dos de estos criterios.

(IX). Más me baso por los niños de tercero, con los libros de texto de tercer año y a partir de ahí busco un tema en común de segundo y primero, porque si me voy con primero, pues no me voy con los de tercero. Siempre les doy más prioridad a los de tercero que van más adelante, porque primero y segundo todavía los puedo rescatar al siguiente año, pero me queda todavía tiempo (FSLP_09).

(X). Es más cuestión como el ritmo o la dinámica que le quiera dar el maestro... es bonito porque tienes la libertad de si quieres ver un tema puedes ver ese tema, si quieres ver un tema que está en el tercer bloque lo puedes ver. Tenemos esa libertad de jugar con los contenidos para poder abarcarlos en el tiempo que nos están pidiendo (FSLP_10).

Otro saber para organizar la enseñanza en multigrado es el uso de consignas, guiones y fichas. La intención de dicho material es fomentar el trabajo autónomo del alumnado; es decir, son actividades que realizan sin una supervisión directa de la maestra (XI). Mientras los estudiantes concretan estas tareas, los profesores trabajan de forma más individualizada con otros alumnos. Las profesoras mencionan que las fichas se utilizan con los alumnos de primer ciclo porque implican un menor grado de complejidad; mientras que los guiones proponen tareas más detalladas y se emplean con alumnos de grados superiores.

(XI). En segundo implemento una estrategia que se llama “consignas” que consiste en darles por escrito algunas actividades que ellos deben ir realizando, actividades sencillas... Va aumentando la dificultad porque las consignas vienen muy sencillas, entonces ya para tercero son consignas, pero ya con tareas, con actividades más complejas (FVER_05).

En el trabajo real, dos de las profesoras usaron guiones. Una de ellas los empleó planteando preguntas que recuperaban el contenido de la actividad introductoria (las características del guion teatral) (F); otra los utilizó para generar trabajo autónomo con los alumnos más grandes, mientras apoyaba

a los más pequeños (G). Estas formas de organización de la enseñanza se reportaron como parte de las prácticas docentes en la SEP (2006). Los profesores que participaron en dicho diagnóstico identificaron su origen en el trabajo de Luis Iglesias –que data de 1957 (Iglesias, 1995)– y en los materiales de *Dialogar y descubrir* (Conafe, 1989).

F. Les voy a dar esta actividad, estos guiones, se los voy a dar para que empecemos a trabajar, ¿si quedó claro [qué son] las escenas?, ¿[qué son] los actos? El primero que van a responder será este de aquí [señalando el material] (FVER_06).

G. A los de esta mesa (equipo primero y segundo) ahorita les voy a ayudar y lo vamos a contestar todos juntos, pero los de acá que son tercero y cuarto, y los de acá que son quinto y sexto lo contestan solitos (FSLP_08).

Una de las profesoras entrevistadas comentó que su experiencia con el uso de guiones es previa al ingreso al servicio, pues su mamá fue profesora de escuela unitaria y cuando la acompañaba a clases los observaba (XII). La profesora alude a los guiones didácticos elaborados en la Secretaría de Educación y Cultura (actual Secretaría de Educación de Veracruz), en el marco del Proyecto de Apoyo a la Educación Rural (SEC, 1993). En este documento se plantaron los guiones como apoyo a los docentes veracruzanos en el trabajo en multigrado.

(XII). Cuando acompañaba a mi mamá, conocí un material que sería de suma importancia en la organización de mis clases, pero sobre todo en el fomento del trabajo autónomo, el de iniciación al trabajo autoconductor. Con eso trabajaba mi mamá, ella los realizaba. Yo ya los conocía, pero no sabía su nombre y tampoco cómo hacerlos ni aplicarlos (FVER_13).

Finalmente, otro saber de este grupo es el relacionado con la organización del alumnado. Los profesores dicen priorizar el trabajo colaborativo. Algunos los acomodan en equipos por grados y otros usan agrupamientos más flexibles o bien se apoyan de monitores o tutores que se encargan de ayudar a los compañeros menos avanzados (XIII y XIV).

(XIII). Tratamos de unificar el tema por niveles, primero y segundo tratamos de que lo hagan juntos para que se pueda lograr el aprendizaje que nosotros

requerimos porque necesitamos agarrarnos de los niños que están más avanzados para que nos echen la mano con los que vienen más atrasaditos (FJAL_02).

(XIV). Normalmente el niño que puede un poquito más con el niño que se le dificulta, tratando de que ellos trabajen de forma colaborativa y siempre yo estar pasando por ahí, revisando y apoyando en lo que se necesita (MVER_11).

En el trabajo efectivamente realizado todas las profesoras emplearon diferentes tipos de agrupamientos. FVER_13 propuso una actividad para todo el grupo que consistía en copiar un esquema con las partes de la noticia, mientras ella trabajaba de forma individual con las niñas de primer grado ayudándolas a escribir una frase (H).

H. Usted va a escribir aquí solita la-no-ti-cia, así como suena; con /s/ de casa, corregimos, la-no-ti-cia con /s/ de casa, borramos, la noti-ci-a, ci, esta no, la noti-ci-a (FVER_13).

Saberes sobre el contexto

Este grupo de saberes refiere al conocimiento del contexto comunitario y cómo se involucra dicho conocimiento en la enseñanza. Los profesores describen características de la localidad donde se ubica su escuela y mencionan cómo las toman en cuenta en sus clases (XV y XVI). De este modo, el conocimiento del grupo no se limita a las características de aprendizaje observables en un diagnóstico de contenidos, sino que se amplía al reconocimiento de sus contextos comunitarios para situar los contenidos de enseñanza. En el ejemplo (I), la profesora pregunta a los niños los modos en que se enteran de las noticias en la comunidad. El profesorado no ignora que algunas prescripciones curriculares pueden resultar ajenas al alumnado, por lo que hacen esfuerzos por aproximarlas a sus realidades.

(XV). La comunidad es muy pequeña y cerrada, todavía están muy arraigadas las tradiciones que tienen, entonces, la única forma por la cual se pueden llegar a comunicar, porque allá no hay señal de celular, es por bocina. Hay una bocina en la torre de la iglesia y ahí toda la comunicación se lleva. Si quieres saber algo o quieres que la comunidad se entere de algo tienes que publicarlo, ya sea con carteles, con algún folleto. Entonces, cuando vemos temas de divulgación es lo que más les llama la atención (FSLP_01).

(XVI). Yo estaba en una comunidad donde el comercio es algo muy normal, entonces también me valgo de eso: “a ver escriban qué se hace en el tianguis, escriban a qué vienen sus papás” y ahí es como los niños se van adentrando a la escritura, a darse a entender que también es funcional para sus vidas diarias (FSLP_10).

I. Aquí en esta comunidad, donde estamos en Emilio Carranza, ¿cómo nos enteramos de las noticias?... Aquí en donde estamos, ¿han pasado noticias últimamente o acontecimientos que ustedes crean que se pueden informar?, ¿cuáles?” (FVER_13).

Saberes institucionales

Este grupo de saberes solo se identificó en el trabajo representado. Los docentes comentan sobre los requerimientos administrativos de la SEP, independientemente del modo de organización de la escuela. Una de estas exigencias es la evaluación de los aprendizajes: evaluaciones diagnósticas, procesuales (carpetas de evidencias, cuadernos de los alumnos, listas de cotejo) y finales (exámenes). Algunos cumplen con estas exigencias como requisito, al tiempo que desarrollan estrategias alternas y funcionales para sus prácticas (XVII y XVIII).

(XVII). En el examen [...] hay niños que se ponen nerviosos y aunque lo sepan no lo contestan bien o por el tiempo ya no alcanzan. Entonces, casi que el examen lo hago como un requisito, pero conforme voy dando el tema hago preguntas para evaluar (FJAL_03).

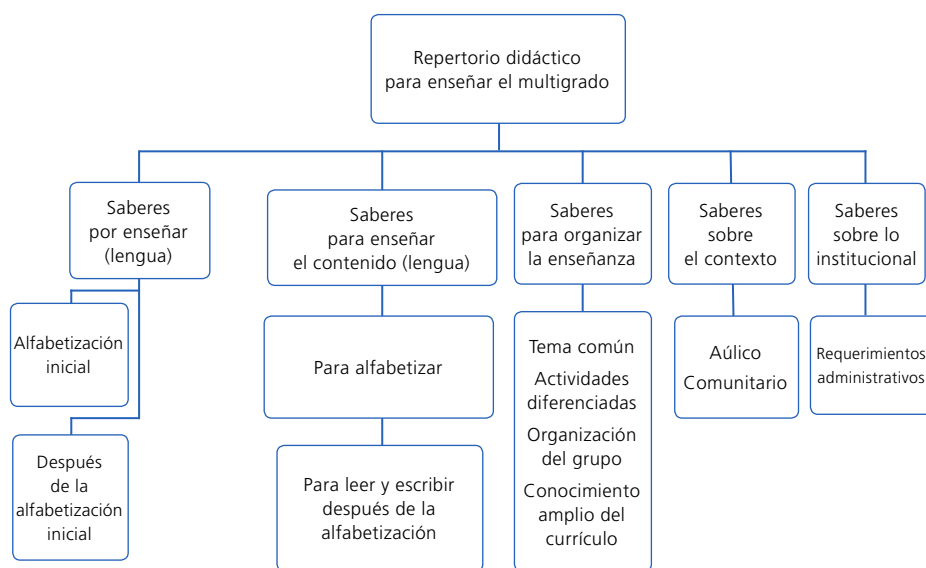
(XVIII). Tener un portafolio de evidencias con los trabajos de proyecto final o algún otro trabajo que nos soliciten del sector son donde me sirve para evaluar y que los niños vayan viendo su avance. Las evaluaciones, las mismas que vienen en los libros, yo exámenes sí les pongo como parte de su evaluación, siempre les he dicho a mis niños: “es imposible que yo te califique o te dé un puntaje alto a un examen cuando los temas ni los alcanzamos a ver” (FNL_04).

En síntesis, los profesores participantes desarrollan un actuar docente (Cicurel, 2011) ajustado a sus condiciones áulicas que ilustramos en la figura 1. Este actuar no es ajeno al currículo, porque su intención es

aproximarlo al estudiantado, y mantiene vínculos con propuestas de enseñanza que, aunque no están vigentes, son parte de las experiencias de sus colegas. Este ajuste incide en su repertorio didáctico porque para ejercer su labor requieren, además de los saberes por enseñar y para enseñar el contenido, conocer cómo organizar la enseñanza. Este grupo de saberes convive con el resto, pero parece transversal porque responde a una necesidad mayor: coordinar lo que se debe enseñar a niños que pertenecen a diferentes grados escolares y para quienes el currículo (en estructura y contenido) resulta ajeno.

FIGURA 1

Repertorio didáctico para enseñar español en multigrado



Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La investigación reportada analizó el trabajo docente al enseñar español en multigrado para identificar los saberes que conforman el repertorio didáctico que el profesorado moviliza al hablar sobre sus prácticas y mientras enseña. Los resultados, sintetizados en la figura 1, permiten cuestionar el sentido común en torno a su labor, porque nos aproximan a los diferentes saberes que usan al enseñar en estos contextos escolares.

Los grupos de saberes que se agregaron a las dimensiones iniciales (por enseñar y para enseñar) muestran el problema didáctico que conlleva trabajar con secciones múltiples al mismo tiempo; es decir, al plantear una clase con diferentes niveles de complejidad de uno o varios contenidos se requieren conocimientos para organizar la enseñanza, pero también son necesarios los saberes didácticos disciplinares que permitan plantear actividades pertinentes y, a su vez, graduadas para ayudar al alumnado de todos los grados a avanzar en sus aprendizajes.

Los saberes por enseñar y para enseñar español forman parte del repertorio del profesorado de primarias multigrado porque le permiten conocer el objeto de enseñanza y ajustarlo al alumnado. En este sentido, en lo que respecta a la alfabetización inicial, los resultados dejan entrever una concepción de alfabetización tradicional vinculada con la decodificación. Entonces, si alfabetizar significa encontrar las relaciones entre las letras y los sonidos, las estrategias de enseñanza están enfocadas a ese objetivo para lograr que el alumnado aprenda a leer y escribir. Los saberes para enseñar español, una vez que los estudiantes son alfabéticos, responden a tareas como la copia, el dictado, la exposición y las preguntas abiertas, que están vinculadas con la necesidad de coordinar diversos niveles de complejidad en las actividades de forma simultánea y buscar estrategias para mediar entre el trabajo autónomo y colaborativo del estudiantado. Como señala Gerardo (2022) al analizar el uso de la copia en el aula multigrado: este uso no solo responde a una concepción mecanicista del aprendizaje, sino a la necesidad de generar tiempo didáctico que permita al profesor atender las necesidades de todo el estudiantado. En nuestros resultados se identifican algunos criterios en torno a estas actividades como la extensión del texto dictado o copiado para delimitar la gradualidad. En esto es posible advertir lo que señalaran Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la tendencia escolar a medir la dificultad (o accesibilidad) de las actividades a partir de la extensión del texto (enseñar la letra antes que la sílaba, y esta antes de la palabra o el párrafo). Para delimitar la dificultad que impone un texto escrito se requieren otros elementos más allá de su extensión como el vocabulario, la complejidad sintáctica y las condiciones didácticas dispuestas en torno a este.

Los saberes para organizar la enseñanza muestran las formas en que el profesorado adecua las prescripciones curriculares. Tal como lo señalan

las investigaciones que estudian el pensamiento docente desde el discurso sobre la práctica, los docentes son sujetos reflexivos que toman decisiones sobre qué enseñar y cómo, que algunas veces difieren de lo prescrito institucionalmente (Juárez, 2017; Boix y Bustos, 2014; Rodríguez Hernández, Bautista y Servín, 2021). En el caso del trabajo en multigrado, los docentes emplean estrategias de enseñanza que no se contemplan en el currículo y las movilizan junto con su conocimiento del grupo y de los aprendizajes esperados de cada grado. Los saberes que competen a este grupo se pueden rastrear en materiales curriculares como la PEM o incluso previos a esta, lo que permite afirmar que el repertorio didáctico de los participantes es parte de una construcción colectiva y de un pensamiento compartido por el profesorado que labora en multigrado en México.

Los saberes en torno al contexto social y lo institucional reflejan los distintos niveles de involucramiento del profesorado más allá de lo estrictamente didáctico. Para enseñar, movilizan sus conocimientos sobre el contexto comunitario para aproximar los contenidos a las experiencias del alumnado y sortean las solicitudes institucionales para cumplirlas en el marco de sus posibilidades. Estos resultados coinciden con lo expuesto por investigaciones previas (Schmelkes y Águila, 2019), por lo que permiten reafirmar la urgencia de ajustes en las tareas administrativas que se solicitan a las escuelas primarias multigrado. Desde hace más de 15 años, la investigación educativa ha reportado los retos del profesorado que labora en estas escuelas con respecto a la excesiva cantidad de tareas administrativas (Ezpeleta y Weiss, 1996; SEP, 2006; Schmelkes y Águila, 2019); pese al tiempo transcurrido no se observan cambios institucionales al respecto.

Una de las limitaciones de esta investigación es el reducido número de clases analizadas. Si bien no se trata de un trabajo etnográfico, la presencia más prolongada en las escuelas daría la oportunidad de identificar saberes en el trabajo real que, en esta ocasión, se localizaron solo en el discurso sobre la práctica. Por otro lado, queda abierta la posibilidad de analizar materiales didácticos que ya no están vigentes, pero tienen influencia en el trabajo real y representado de los entrevistados. Este análisis permitiría ahondar en la construcción histórica y cultural del repertorio didáctico de los docentes mexicanos para enseñar en multigrado.

Finalmente, el esquema de la figura 1 ilustra el repertorio didáctico que identificamos en quienes participaron. No obstante, es necesario analizarlo

desde las didácticas de las disciplinas que forman la malla curricular de primaria para aportar insumos sobre qué enseñar y cómo desde cada uno de sus campos en los contextos multigrado. A nuestro juicio, esto permitiría atender la necesidad de este profesorado de coordinar los aprendizajes desde temas comunes que partan del interés del grupo y brinden espacios para problematizar los contenidos de más de un área del conocimiento a partir de los aportes actuales de las didácticas disciplinares.

ANEXO 1

Guion de entrevista

1. ¿Consulta materiales con orientaciones y sugerencias didácticas, como el Libro para el maestro, cuando planea la clase de español para su grupo multigrado?, ¿cuáles?
2. Cuando planea las actividades de enseñanza para su grupo multigrado, ¿vincula los contenidos de español con los de otras asignaturas?
3. ¿Qué contenidos de la asignatura de español considera más importante trabajar en el aula multigrado?
4. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar los contenidos de español en su grupo multigrado?
5. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar con los alumnos que aún no saben leer y escribir convencionalmente?
6. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para trabajar con los alumnos que ya saben leer y escribir?
7. ¿Cómo apoya a los estudiantes de diferentes grados cuando realizan una actividad de español en la que tienen dudas?
8. ¿Cómo organiza a su grupo multigrado para trabajar la asignatura de español?
9. ¿Qué actividades de español le resultan más apropiadas para que los estudiantes de diferentes grados trabajen conjuntamente?
10. ¿Cómo evalúa los aprendizajes de su grupo multigrado en la asignatura de español?, ¿qué instrumentos utiliza?
11. En una situación imaginaria, en donde usted tiene contacto con un recién egresado de la Normal o de la UPN [Universidad Pedagógica Nacional] y que va a empezar a trabajar en un aula multigrado, ¿qué recomendaciones le haría para que pudiera trabajar la enseñanza del español en estos contextos?
12. ¿Mantiene comunicación con los habitantes de la comunidad?, ¿cuál es el objetivo de la comunicación?
13. ¿Qué temas de español le resultan más apropiados para establecer vínculos con los habitantes de la comunidad?

Fuente: elaboración propia.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Amigues, Rafael (2004). “Trabalho do professor e trabalho de Ensino”, en R. Machado (coord.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, San Pablo: Eduel, pp. 35-53.
- Arévalo, Manuel y Aguilar, Marco (2019). “La alfabetización inicial, un proceso de intervención compleja en escuelas multigrado” ponencia presentada en el *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, México, del 18 al 22 de noviembre.
- Block, David; Ramírez, Margarita y Reséndiz, Laura (2013). “Tejer currículo: la planeación de la clase de matemáticas en una escuela multigrado”, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México, 18-22 de noviembre.
- Block, David; Ramírez, Margarita y Reséndiz, Laura (2015). “Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 66, pp. 711-735.
- Boix, Roser y Bustos, Antonio (2014). “La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 3, pp. 29-43.
- Broitman, Claudia; Escobar, Mónica y Sancha, Inés (2016). “La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria” ponencia presentada en el III Seminario Nacional de la Red Estrado, La Plata, Argentina.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bustos, Antonio (2013). “El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado”, *Investigación en la escuela*, núm. 79, pp. 31-41. <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.03>
- Cano, Amanda (2022). “¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales”, *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 13, pp. 1-22. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1556
- Cano, Amanda; Ibarra, Enrique y Ortega, Juan (2018). “Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria”, en A. Cano y E. Ibarra (coords.), *Retos y perspectivas de educación multigrado*, Ciudad de México: Nómada, pp. 33-58.
- Cicurel, Francine (2002). “La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe”, *AILE*, vol. 16, pp. 145-164. <https://doi.org/10.4000/wing.801>
- Cicurel, Francine (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, París: Didier.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Indicadores nacionales de la mejora continua en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*, Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Conafe (1989). *Dialogar y descubrir. Libro de juegos. Niveles I, II y III*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

- Espinosa, Epifanio y Laurel, Christian (2019). “Aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización mediante prácticas sociales del lenguaje. Un análisis desde la experiencia de un profesor de escuela multigrado”, *Revista Brasileira de Alfabetização*, vol. 1, núm. 9, pp. 104-125.
- Ezpeleta, Justa y Weiss, Eduardo (1996). “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- García, Francisco; Álvarez-Álvarez, Carmen y Pozuelos, Francisco (2021). “¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 39, núm. 3, pp. 11-36. <https://doi.org/10.6018/educatio.420581>
- Gerardo, Edgardo (2022). “¿Por qué se promueve la copia de textos en primaria?”, en B. Rodríguez, E. García y A. Cano (coords.), *Los estudios sobre la enseñanza del Español y las Matemáticas, hoy*, Ciudad de México: Ediciones Eón.
- Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Iglesias, Luis (1995). *La escuela rural unitaria*, 7ª ed., Buenos Aires: Ediciones Magisterio.
- Imbernón, Francisco (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, Barcelona: Graó.
- Juárez, Diego (2017). “Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 49, pp. 1-16.
- Juárez, Diego y Lara, Erick (2018). “Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 31, pp. 149-164. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>
- Leurquin, Eulalia (2013). “Que dizem os professores sobre seu agir professoral?” en A. Lopes Magela (org.), *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Lingüística aplicada*, Campinas: Pontes Editores.
- Leyva, Yolanda y Santamaría, Mirna (2019). “Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México”, en S. Schmelkes y G. Águila (coords.), *La educación multigrado en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pp. 121-138.
- Machado, Ana (2004). “O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva”, *Revista Da Anpoll*, vol. 1, núm. 18, pp. 325-350. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i18.449>
- Mercado, Ruth (1991). “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”, *Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, pp. 59-72.
- Montes, Luz; Caballero, Tamara y Miranda, María (2017). “Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016)”, *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 25, pp. 197-229.

- Parra, Adriana (2019). *Análisis de la práctica educativa de los docentes de básica primaria de cinco escuelas unitarias multigrado del Departamento de Cundimarca*, tesis de maestría, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plazaola, Itzar y Ruiz, Uri (2012). “La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación”, ponencia presentada en el V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua, Donostia-San Sebastián, 26 y 27 de enero.
- Rebolledo, Valeria y Torres, Rosa (coords.) (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Rodrigues, Larissa (2018). *O agir do estagiário de francês língua estrangeira*, tesis de doctorado, Fortaleza: Universidad Federal de Ceará-Centro de Humanidades-Programa de Graduación en Lingüística.
- Rodríguez Hernández, Blanca (2021). “Entre el plan de clase y la implementación: análisis del trabajo docente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 90, pp. 815-839.
- Rodríguez Hernández, Blanca; Bautista, María y Servín, Oscar (2021). “La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano”, *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, pp. 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Rodríguez Hernández, Blanca y Servín, Oscar (2022). “Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por Covid-19”, *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 25, pp. 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1118>
- Salazar, Rosa (2017). “Prácticas de enseñanza de lengua escrita en tres aulas de primaria con grupos multigrado”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 20-24 de noviembre.
- Santos, Limber (2021). *Didáctica multigrado: un modelo integrador de organización de contenidos*, serie Aportes para el Diálogo y la Acción, Lima: Proyecto CREER/Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Saujat, Frédéric (2004). “Comment les enseignants débutants entrent dans le métier”, *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, núm. 1, pp. 97-106.
- Schmelkes, Silvia y Águila, Guadalupe (coords.) (2019), *La educación multigrado en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- SEP (2006). *Propuesta educativa multigrado 2005*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEC (1993). *Apoyo a la educación rural: UNIBID*, Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura.
- Solares, Diana y Solares, Armando (2018). “Retos y alternativas para la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso”, en A. Cano y E. Ibarra (coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*, Ciudad de México: Nómada, pp. 89-116.
- Tardif, Maurice (2014). *Los saberes docentes y el desarrollo profesional*, Madrid: Narcea Ediciones.

- Tenti, Emilio (2009). “Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente” en C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant, (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 39-47.
- Weiss, Eduardo (2000). “La situación de la enseñanza multigrado en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 90, pp. 57-76.
- Zepeda, Gabriela (2020). *La práctica docente en matemáticas en un aula primaria multigrado*, tesis de maestría, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Artículo recibido: 8 de agosto de 2023

Dictaminado: 22 de enero de 2024

Aceptado: 27 de febrero de 2024

LOS MATERIALES DIDÁCTICOS CON FINES EDUCATIVOS ELABORADOS CON APOYO DE LOS AYUNTAMIENTOS

El caso de A Coruña

CARMEN DENÉBOLA ÁLVAREZ SEOANE / JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Resumen:

Este artículo resume una investigación cuyo objetivo fue identificar y describir las características de los materiales didácticos, en soporte impreso y digital, diseñados y publicados con apoyo de la administración local en España. La investigación se llevó a cabo en tres fases: *a)* revisión de estudios académicos y reflexiones profesionales, *b)* catalogación y análisis de los materiales didácticos y recursos educativos elaborados por los ayuntamientos y *c)* aplicación de un cuestionario a los responsables de los materiales didácticos en los municipios. El análisis destaca la falta de inventarios en los municipios para identificar recursos didácticos, lo que conlleva al descuido en la difusión de los materiales didácticos por parte de las administraciones educativas. Se concluye que es necesaria una planificación estratégica a mediano y largo plazos, a fin de preservar el patrimonio y la valoración del entorno local.

Abstract:

This article summarizes a research whose objective was to identify and describe the main characteristics of didactic materials, in printed and digital format, designed and published with the support of the local administration in Spain. The research was carried out in three phases: *a)* review of scholarly studies and professional reflections, *b)* cataloging and analysis of teaching materials and educational resources developed by the city councils, and *c)* implementation of a questionnaire to the people responsible for teaching materials in the city councils. The analysis highlights the absence of inventories in the municipalities to identify educational resources, which leads to negligence in the dissemination of educational materials by the local educational administrations. The conclusion is that a more strategic planning in the medium and long term is necessary to preserve the heritage and the appreciation of the local environment.

Palabras clave: materiales didácticos; recursos didácticos; información; bibliotecas; digitalización.

Keywords: didactic materials; didactic resources; information; libraries; digitalization.

Carmen Denébola Álvarez Seoane: investigadora de la Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Grupo de Investigación Stellae. Santiago de Compostela, España. CE: carmendenebola@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5377-4849>

Jesús Rodríguez Rodríguez: investigador de la Universidad de Santiago de Compostela, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Grupo de Investigación Stellae. Santiago de Compostela, España. CE: jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es / <https://orcid.org/0000-0003-4194-2574>

Introducción

Luego de que en 1972 la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco) difundiera el texto elaborado por Faure “Aprender a ser: la educación del futuro”, en el que se hace referencia expresa a la ciudad educadora y posteriormente, en 1990, se celebrara el primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, donde se promulgó la Carta de las Ciudades Educadoras y la creación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, quedaron sentados precedentes para que los municipios participaran en la política educativa, surgiendo así de la filosofía del Estado relacional el interés por promover la formación y la educación integral de las personas. Desde la década de 1980 hasta la actualidad, la filosofía de ciudad educadora se ha desarrollado de forma desigual en España y Galicia; sin embargo, los ayuntamientos van asumiendo responsabilidades en educación más allá de las estrictamente transferidas por el Estado y las comunidades autónomas (Nova Escola Galega, 2015).

De hecho, una de las funciones que están asumiendo las administraciones locales en conjunto con el profesorado, el alumnado y la vecindad es la participación desde diversos roles en la elaboración de materiales didácticos contextualizados, a fin de dar respuesta a necesidades específicas de su territorio (Rodríguez Rodríguez, García, Moreno y Álvarez, 2021). La labor educativa que pueden desarrollar los ayuntamientos es inigualable, dado que son la única entidad gubernamental capaz de convertir sus municipios en ciudades educadoras, lo que implica ofrecer una amplia variedad de recursos para facilitar la educación de la ciudadanía (Álvarez Seoane, Rodríguez Rodríguez y Muñoz Moreno, 2021). Partiendo de esto surge la idea de estudiar la elaboración de materiales didácticos a nivel local como respuesta a la necesidad de generar propuestas pedagógicas contextualizadas física, social y culturalmente en la realidad en la que se desarrolla la educación (Johnsen, 1996; Martínez, 2010; Parcerisa, 1999; Guallart, Velilla, Cuartero, Ferraz, *et al.*, 2020).

En efecto, la alternativa de materiales didácticos es precisamente una respuesta a las peticiones en consenso de diversas(os) docentes, como lo ponen en manifiesto Travé González, Soto Rosales y Travé González (2022), quienes sostienen que existe una necesidad de complementar los libros de texto con otros tipos de materiales didácticos, dado que los primeros no fomentan un aprendizaje significativo, tampoco la participación del alum-

nado en el desenvolvimiento en el medio, la comprensión, el conocimiento ni competencias clave en comparación con los materiales didácticos de elaboración propia. Es necesario poner de relieve la conveniencia de tener presente los materiales que ayuden a desarrollar propuestas didácticas generadas en los contextos municipales y se precisa contar con profesionales que elaboren y adapten recursos y materiales didácticos a las diferentes situaciones educativas (Rodríguez Rodríguez *et al.*, 2021).

Si se presta atención a la diversidad de instituciones que forman parte del ámbito sociocomunitario –entre otras, municipios, asociaciones, museos, archivos– se observará una heterogeneidad de iniciativas y materiales didácticos, elaborados por profesionales con diferentes formaciones, para responder a la diversidad de realidades (Rodríguez Rodríguez *et al.*, 2021). La literatura ha destacado el amplio potencial y variedad de posibilidades en los contextos comunitarios, incluido el municipal, pero también la falta de investigaciones y publicaciones que contribuyan a la reflexión y difusión de las experiencias existentes (Area Moreira, Parcerisa y Rodríguez Rodríguez, 2010).

Hemos identificado tres situaciones que indican que los materiales didácticos a nivel local son un tema de interés dentro de la investigación en educación. Siguiendo a Buendía, Colas y Hernández, 1998:

- Existe un vacío en el conocimiento de los materiales didácticos elaborados en el ámbito municipal.
- La realidad social cambia y se evidencia un fenómeno: los municipios participan en la educación y el desarrollo de materiales didácticos.
- Investigadores(as) de la Universidad de Santiago de Compostela tienen experiencia en la acción al haber participado activamente en la elaboración de materiales didácticos con el apoyo de la administración local.

En cuanto al vacío teórico, las trayectorias de líneas de investigación en torno a los medios de enseñanza-aprendizaje son largas, pero las vinculadas específicamente al estudio de los materiales didácticos en el ámbito sociocomunitario son incipientes (Area Moreira, Parcerisa y Rodríguez Rodríguez, 2010; Parcerisa, 1999; Rodríguez Rodríguez, Horsley y Knudsen, 2011; Schmidt y Braga, 2006; Guallart *et al.* 2020; Rodríguez Rodríguez *et al.*, 2021). En el campo de la didáctica se ha prestado gran atención a los libros de texto, materiales curriculares y didácticos, como ya

han adelantado varias investigaciones no solo de España, sino de diversos países (Fernández, 2005; Johnsen, 1996; Martínez y Rodríguez Rodríguez, 2010; Guerra Ramos y López Valentín, 2011; Marciniak y Cáliz, 2021; Ghilardi-Lopes, De Souza Pimentel, Kremer, De Almeida *et al.*, 2019; De la Fuente, 2020; Rego y Marín, 2019; Rodríguez Rodríguez y Paiva, 2017; Martínez y Fontal, 2020), pero es escaso el conocimiento académico y profesional al que hay acceso sobre los materiales didácticos elaborados por la administración municipal.

Dada la poca tradición de indagación sobre el tema de análisis de materiales didácticos en ayuntamientos, el valioso apoyo que pueden prestar las administraciones locales en su elaboración y la necesidad manifestada por el profesorado de complementar los libros de texto con alternativas de materiales didácticos, se destaca la relevancia de esta investigación, cuyo objetivo central fue identificar y describir sus características, en soporte impreso y digital, elaborados con apoyo de la administración local y con la participación del gobierno municipal durante el proceso.

Antecedentes

Las investigaciones sobre materiales didácticos son muchas y variadas. Entre ellas se pueden encontrar: estudios críticos acerca del contenido de los libros de texto (Guerra Ramos y López Valentín, 2011) y del discurso ideológico subyacente en los materiales; análisis de los libros de texto (Carvalho, Luengo, Casas y Cubero, 2018) y otros materiales curriculares incluyendo esquemas de trabajo, aspectos formales y psicopedagógicos (Baron, 2017; Rodríguez Rodríguez y Paiva, 2017; Mato, Castro y Pereiro, 2018; Real, 2019; Vicente, Marín y Cepeda, 2018); estudios sobre política cultural, política editorial y economía de los libros de texto (Gallardo, San Nicolás y Cores, 2019); o bien, comparaciones entre el proceso de enseñanza-aprendizaje con libros de texto y otros tipos de materiales didácticos (Travé González, Soto Rosales y Travé González, 2022). También están los trabajos que apuestan por crear conciencia ambiental (Ghilardi-Lopes *et al.* 2019) o solucionar problemas municipales (Guallart *et al.* 2020); los que muestran la percepción del alumnado (Rego y Marín, 2019) y el profesorado (Santos y Aguilar, 2019) sobre el uso de materiales didácticos digitales en el aula; los que utilizan materiales didácticos para la enseñanza del patrimonio (Castro, Rodríguez y López, 2020; Chaparro y Rodríguez, 2020; Álvarez Seoane, Rodríguez Rodríguez y Muñoz Moreno, 2021; Martínez

y Fontal, 2020); el aprendizaje de idiomas (Aldana, 2019) o, por ejemplo, la enseñanza musical (Vicente, Cores y Rodríguez Rodríguez, 2019; De la Fuente, 2020); las que comparan los materiales didácticos digitales más utilizados en las aulas españolas (Vidal, Vega y López, 2019); o las revisiones de literatura como la de Johnsen (1996); Martínez y Colomer (2018) sobre los materiales didácticos.

En el desarrollo de nuestro estudio hemos entendido por materiales didácticos elaborados en los contextos municipales, los realizados por las administraciones locales u otras entidades educativas y diseñados para educar, que pueden tener diversos destinatarios(os) o ser más bien de carácter general, en soporte impreso, digital, en línea u otros. El objetivo del material didáctico es mediar en los procesos educativos y sugerir criterios de organización de la práctica pedagógica. Estos materiales se encuentran normalmente al servicio de un proyecto que se pretende desarrollar.

Un elemento común puesto de relieve en numerosos trabajos y estudios es la identificación del libro de texto con su papel reproductor de la cultura hegemónica (Rodríguez Rodríguez y Loureiro, 2019), sus estereotipos y valores sin tener en cuenta la adaptación a las características y al contexto de sus destinatarios(os) (Mesa, Nuñez y Chacón, 2017). Teniendo presente esta perspectiva han surgido investigaciones sobre la elaboración de materiales alternativos tanto por el profesorado como por los municipios con el propósito de contextualizar y adaptar las propuestas de enseñanza-aprendizaje a la realidad del alumnado (Mato y Álvarez, 2019; Rego y Marín, 2019; Rodríguez Rodríguez *et al.*, 2021; Travé González, Soto Rosales y Travé González (2022).

Las voces críticas ante el uso del libro de texto y el modelo de ciudades educadoras y su implicación con la formación de ciudadanas(os) son corrientes de investigación y profesionalización que están poniendo en valor el contexto y la identidad local (Cuenca, Estepa y Martín, 2017; Morales y Mezquita, 2018; Piquer, Ahedo y Planella, 2017).

En este marco hemos identificado evidencias de que en España las entidades municipales elaboran materiales didácticos con un doble propósito, por un lado, favorecer un diálogo entre la escuela y el territorio y, por otro, utilizar el patrimonio material e inmaterial municipal como vehículo para la formación a lo largo de la vida y el crecimiento personal (Piñeiro, Igartua y Rodríguez, 2018; Merillas, Rodríguez y Ortega, 2020; Castro, Rodríguez y López, 2020; Chaparro y Rodríguez, 2020; Martínez y Fontal, 2020).

Por otra parte, una revisión detallada de las responsabilidades centrales que deben cumplir los municipios (Caballo 1997 y 1999) revela que la Ley Fundamental del Estatuto de la Administración Local (Ley 7/1985, de 2 de Abril; Molina, 2018) establece responsabilidades educativas obligatorias y optativas, tal como se ha expresado en el artículo 28: “Los municipios podrán realizar actividades complementarias a las de otras administraciones públicas, en particular las relacionadas con la educación, la cultura, los derechos de la mujer, la vivienda, la salud y la protección del medio ambiente” (Cortes Generales, 1985), que podrán incluir la elaboración de materiales didácticos.

A partir de la investigación de Parcerisa (2010), podemos constatar que el interés por estudiar materiales financiados por entidades municipales corre en paralelo a la necesidad de estudiar los materiales producidos en contextos sociocomunitarios. En el estudio de Rodríguez Rodríguez (2010) se señala que:

[...] la participación de otras instituciones en el proceso educativo, el importante espacio educativo que genera la educación social, el rol asignado a la didáctica en la conformación de la enseñanza-aprendizaje de los escenarios en los diferentes contextos y la existencia de nuevos espacios comunitarios donde se desarrollan las actividades educativas, conllevan la necesidad de analizar y reflexionar sobre el significado de los materiales en los diferentes escenarios profesionales (Rodríguez Rodríguez, 2010:31-32).

El desarrollo de nuestro estudio partió de la creencia en el potencial de las consideraciones locales y de la idea de que los materiales pueden contribuir, en palabras de Carbonell (1995), a “reinventar el territorio”, en el sentido de que pueden promover el descubrimiento de los nuevos espacios educativos existentes en los municipios, así como el respeto a la diversidad cultural (Ortíz, 2021) y fomentar el desarrollo de procesos educativos descentralizados.

Además, el desarrollo de materiales didácticos en contextos educativos locales constituye una gran oportunidad para formular propuestas alternativas a los libros de texto, de manera que podamos compensar muchas de sus deficiencias (Area, 2017; Campión, Esparza y Celaya, 2017; San Martín y Peirats, 2018; Travé González, Soto Rosales y Travé González, 2022). Para brindar una educación de calidad, una escuela debe prestar la

debida atención a las necesidades particulares de sus estudiantes (Fernández, Fernández y Navarro, 2021; George, 2018), sobre todo si se quiere abordar su diversidad territorial y sociolingüística (Gervás y Guerrero, 2018; Serrano y De la Herrán, 2017).

Dependiendo de los contenidos y propuestas de actividades, los materiales pueden contribuir a tejer lazos entre lo que sucede tanto en la escuela como en el ámbito social (Macià y Garreta, 2018; Martín y Rodríguez, 2017). Otro aspecto para destacar es la viabilidad de elaborar materiales contextualizados en la realidad educativa municipal con el fin de ayudar a preservar el patrimonio y la valoración del entorno local (Braga y Schmidt, 2011; Rodríguez Rodríguez y García, 2011; Guallart *et al.* 2020). Pese a que hay evidencias de ayuntamientos que participan en la elaboración de materiales didácticos y alguna literatura en la que se cuentan estas experiencias, notamos escasez de estudios académicos que traten de explorar, describir o explicar esta realidad (Martínez y Colomer, 2018; Rodríguez Rodríguez *et al.*, 2021).

Método

Se realizó una investigación del tipo exploratoria en tres fases.

Fase I. Revisión documental

La revisión de la literatura se realizó sobre estudios e investigaciones vinculadas con la tecnología educativa, con la elaboración de materiales didácticos y con las acciones educativas municipales que pudieran ser de interés para el estudio de los materiales municipales. También se revisaron capítulos y otras publicaciones sobre experiencias de ayuntamientos en la elaboración de materiales didácticos. Se procedió a realizar una búsqueda bibliográfica triple empleando la técnica bola de nieve (Goodman, 1961), en sitios web institucionales o científicos.

Posteriormente, se realizó una búsqueda en catálogos y bases de datos. Entre las fuentes consultadas se encuentran las principales revistas científicas y profesionales sobre educación y las bases de datos y catálogos multiprocuradores para el área de ciencias sociales y la educación: Dialnet, ERIC, Eudised, ISOC, REBIUN, REDUC y el multiprocurador PORTICO. También se buscó bibliografía gris (fuentes documentales inéditas), trabajos de fin de carrera y de investigación supervisados, así como tesis doctorales en las bases de datos TESEO, TDR, Dart-EUROPE, OAIster y Proquest.

Además, se revisaron opiniones y trabajos publicados en las conferencias organizadas por la International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) (Bruillard, Aamotsbakken, Knudsen y Horsley, 2008; Horsley y McCall, 2009; IARTEM y Education-Madagascar, 2008; Rodríguez Rodríguez, Horsley y Knudsen, 2011; Bruillard, Anichini, Baron, 2019).

Fase II. Sistematización y catalogación de materiales didácticos

En esta fase se realizó una aproximación a las entidades gubernamentales municipales para localizar los recursos objeto de estudio; una vez ubicados, se aplicó una ficha de catalogación y evaluación que permitió extraer información sobre sus características y el modelo de material didáctico elaborado por la administración local.

Con el propósito de contextualizar nuestro estudio, se ha considerado la totalidad de los municipios de una provincia en el contexto español. En nuestro caso, la provincia de A Coruña, situada en la Comunidad Autónoma de Galicia y compuesta por 93 municipios. Para seleccionar esta provincia se consideraron los siguientes aspectos:

- Se trata de una provincia que cuenta con un número amplio de ayuntamientos.
- Hay antecedentes de proyectos e iniciativas relacionados con la producción de materiales educativos a nivel municipal.
- Varios municipios son miembros de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), que revela en principio una preocupación gubernamental sobre la calidad y la coordinación de los recursos educativos.
- Disponibilidad de acceso a los recursos educativos y a los responsables en las tomas de decisiones de los mismos.

Asimismo, conviene destacar que se han seleccionado materiales que cumplen con los siguientes requisitos:

- Responder al concepto de material didáctico o recurso educativo.
- Dar constancia de la participación de los ayuntamientos en alguna de las fases del proceso de elaboración (planificación, diseño, publicación o difusión).
- Haberse elaborado entre 1979 y el momento actual.

Recolección de los recursos didácticos

La localización y recolección de los recursos didácticos elaborados por los ayuntamientos se realizó de diferentes maneras, resumidas a continuación:

- 1) Contacto con los 93 ayuntamientos de la provincia de A Coruña.
- 2) Visita a los sitios web oficiales y los portales educativos de los ayuntamientos, bibliotecas y archivos municipales, museos y escuelas infantiles municipales de la provincia.
- 3) Elaboración de una carta de presentación de la investigación que se envió por correo electrónico una semana antes de iniciar los contactos telefónicos.
- 4) Búsqueda en las bases de datos de la Red de Bibliotecas de Galicia, la Biblioteca Universitaria de Galicia, la Biblioteca Provincial de A Coruña y la Biblioteca Nodal de A Coruña Miguel González Garcés.

Ficha de catalogación de los materiales didácticos

Se trata de un instrumento empleado en esta segunda fase, el cual incluye 26 variables cualitativas que permiten clasificar e identificar los recursos por la igualdad o no en sus características:

- Título (variable 1.0).
- Autoría (variable 1.1).
- Sexo de la autoría (variable 1.2). Su objetivo es identificar si existe una brecha de género entre el número de publicaciones de autores y autoras.
- Formación de la autoría (variable 1.3). Su objetivo es identificar si los autores tienen o no formación didáctica.
- Puesto laboral de la autoría (variable 1.4).
- Año de publicación (variable 2.1).
- Registro de la publicación (variable 2.2).
- Tipo de editora (variable 2.3).
- Entidad divulgadora (variable 2.4).
- Municipio (variable 3.1).
- Población (variable 3.2).
- Limítrofe (variable 3.3). El objetivo de esta variable es identificar la influencia de las urbes con mayor población y designación de competencias en ayuntamientos de su comarca.

- Afiliación AICE (variable 3.4). Categoría referida a la afiliación del municipio a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, comprometida como agente educativo para la formación integral y permanente de sus habitantes.
- Servicio de Educación (variable 3.5). Referida a la existencia de servicio de educación municipal, cuya finalidad es comprobar la relación entre su existencia y la producción de materiales didácticos.
- Programación (variable 3.6) y Planificación integrada (variable 3.7). Categorías referidas a la vinculación del recurso didáctico con la programación municipal.
- Formato (variable 4.1). Se distingue entre formato impreso y digital.
- Tipología (variable 4.2). Categoría referida al modelo de configuración en el que se presenta el contenido.
- Intencionalidad educativa (variable 5). Didáctica, divulgativa o informativa.
- Idioma (variable 6).
- Colectivo destinatario (variable 7.1).
- Ámbito educativo (variable 7.2). Categoría referida al contexto de enseñanza: escolar, laboral y social.
- Territorio destinatario (variable 7.3).
- Temática (variable 8).
- Tabla de contenido. Índice del recurso didáctico.
- Resumen.

Fase III. Visión de los responsables municipales

El análisis de datos se complementó con la recuperación de las opiniones de las personas responsables de los ayuntamientos sobre la elaboración de los materiales didácticos, a partir de un cuestionario que tomó como base para su diseño la literatura sobre currículum, tecnología educativa y pedagogía social en la acción municipal; asimismo, dos investigaciones educativas realizadas en el ámbito municipal gallego que sirvieron como modelo de estructura y lenguaje, ya que el perfil de informante es semejante (Candedo, 2002; Mareque, 2012).

Para realizar la valoración del cuestionario fueron invitadas ocho personas de tres áreas de conocimiento (Didáctica y organización escolar, Teoría e historia de la educación y Métodos de investigación). Los criterios propuestos para verificar la valoración general del cuestionario fueron la

fiabilidad y la validez del contenido o del constructo (Shuttleworth, 2008, 2009). Finalmente, el cuestionario quedó configurado en siete bloques con 58 preguntas:

- Bloque 0. Solicitud de datos de contacto e identificación, que sirven para volver a contactar con la persona informante y para conocer sus características y vinculación con el ayuntamiento.
- Bloque 1. Preguntas sobre la elaboración de materiales didácticos en la administración local vinculadas con el proceso general. Es el bloque más largo del cuestionario, con 21 preguntas subagrupadas en: acción socio-educativa del ayuntamiento; responsabilidad de la elaboración de materiales didácticos; presupuesto; y descripción de los materiales didácticos.
- Bloque 2. Preguntas sobre la elaboración de materiales didácticos vinculadas con la tarea de planificación (primera fase del proceso de elaboración en la que se realiza el plan general por el que se determina la necesidad o demanda de los habitantes de materiales didácticos a corto, medio o largo plazos).
- Bloque 3. Preguntas sobre la elaboración de materiales didácticos vinculadas a la tarea de diseño (segunda fase del proceso de elaboración en la que se construye el material didáctico, seleccionando y organizando los elementos que lo componen).
- Bloque 4. Preguntas sobre la elaboración de materiales didácticos vinculadas a la tarea de publicación (tercera fase del proceso de elaboración en la que se materializa la obra por imprenta o digitalización).
- Bloque 5. Preguntas sobre la elaboración de materiales didácticos vinculadas a la tarea de divulgación (cuarta fase del proceso de elaboración en la que se da a conocer la existencia del material didáctico y se difunde entre los potenciales destinatarios).
- Bloque 6. Se consulta la opinión sobre la toma de decisiones en la elaboración de materiales didácticos desde la administración local.

Se trató de un cuestionario autoadministrado a través de correo electrónico a las los responsables de la elaboración de materiales didácticos en la administración local. La muestra invitada fue la totalidad de la población: los 93 ayuntamientos que forman la provincia.

Resultados

Fase I. Revisión documental

Existe poca tradición de investigación sobre el tema, básicamente experiencias, participación de profesionales en el diseño y elaboración de materiales, diversos tipos de recursos didácticos y presencia local en estos materiales. En general, los estudios en esta área se enfocan en experiencias que presentan ejemplos de diferentes materiales y artículos publicados en contextos locales que revelan una proliferación de enfoques y estilos de estos recursos. Según varios trabajos recientes publicados sobre el contenido de los libros de texto, observamos que las consideraciones locales eran prácticamente inexistentes. Apenas algunas referencias a contenidos o tareas que animen a estudiantes y docentes a desarrollar iniciativas que involucren la realidad local. Sin embargo, nuevas investigaciones reflexionan sobre la necesidad de producir materiales que aborden la realidad local.

La falta de concreción de la legislación nacional en materia de competencias obligatorias para el apoyo a la elaboración de materiales didácticos conlleva, a su vez, la falta de partidas presupuestarias específicas y la carencia de una planificación estratégica a mediano-largo plazo.

A modo de síntesis, podríamos destacar que la mayoría de los trabajos revisados revelan la carencia de investigaciones centradas en la producción de los materiales didácticos en los contextos sociocomunitarios y consideración de estos. Igualmente, la revisión realizada evidencia la necesidad de desarrollar estudios que ayuden a sistematizar los materiales didácticos elaborados en los contextos municipales y a analizar las decisiones adoptadas desde las instituciones municipales en relación con los procesos de elaboración de estos materiales.

Fase II. Sistematización y catalogación de los materiales didácticos

El proceso de localización y recogida de recursos didácticos elaborados con apoyo de la administración local aportó un total de 1,357 publicaciones distribuidas entre 93 municipios de la provincia. A continuación, se muestran los resultados en función de las variables consideradas en esta parte del estudio.

Autoría

Conviene destacar que la mayoría de los materiales y recursos educativos no permiten identificar el sexo de la autoría (51.66%). Entre los recursos

que sí la identifican nominalmente predominan los elaborados solo por hombres (50, 76%), seguidos de los realizados por un grupo mixto de hombres y mujeres (28.05%) y finalmente los hechos únicamente por mujeres (21.19%). En relación con la formación inicial de las personas autoras, conviene destacar que 26.77% son profesionales del ámbito de la educación. De las titulaciones no vinculadas con las ciencias de educación, el tipo más frecuente son los materiales didácticos diseñados por autoras(es) con formación en arte y humanidades. En relación con el puesto laboral, conviven diferentes casuísticas, predominan puestos laborales desempeñados en el ayuntamiento, diputación o mancomunidad (28.55%), seguidos de la escuela (19.33%) y de la universidad o centro de investigación (18.18%).

Edición

La mayoría de las publicaciones son realizadas y editadas fundamentalmente por la administración local o ayuntamiento (58.78%). También participan entidades educativas tales como las propias escuelas (4.89%), incluyendo centros públicos y privados, las universidades y centros de investigación en Galicia (2.14%), así como las bibliotecas tanto de carácter municipal como escolar (2.87%).

Identificación del municipio

La mayor parte de las publicaciones fueron realizadas en municipios con más de 50,000 habitantes (31.69%). Igualmente, de los 1,357 recursos elaborados con apoyo de algún ayuntamiento, 46.90% fueron de los 10 ayuntamientos que tienen un servicio municipal de educación. En el análisis de los recursos educativos y materiales didácticos catalogados, se consideró que 73.40% de los casos localizados respondían a una planificación integrada en el marco de un programa municipal del ayuntamiento elaborador del recurso, lo que supone una continuidad de acciones en el tiempo, aunque no haya una planificación a largo plazo.

Características del material

En cuanto a la tipología de materiales considerados, se revela una significativa diversidad en términos de formato, extensión, tipología, colectivo y territorio destinatario, intencionalidad y ámbito educativo, idioma y temática. En relación con el formato de los recursos, pueden destacarse fundamentalmente tres tipos: digital (35.16%), impreso o manipulable

(54.58%) y los que contienen ambos formatos (10.27%). Resulta relevante que 45.43% emplea de un modo u otro lo digital en sus recursos. En cuanto al colectivo destinatario de los materiales, se evidenció que las administraciones locales los elaboran fundamentalmente para las y los habitantes de los municipios (66.59%) y para determinados colectivos, como es el caso de mujeres o adultas(os) mayores (22.22%). En líneas generales, en relación con la intencionalidad o ámbito educativo, la mayoría de las publicaciones tienen un perfil informativo (40.75%), otras divulgativo (36.70%) y, finalmente, un menor porcentaje tiene una intencionalidad fundamentalmente didáctica (22.56%). En cuanto a la temática, predominan las publicaciones cuyo tema principal es el patrimonio (17.13%), seguido por cuestiones relacionadas con el desarrollo comunitario (12.65%), que incluye temas como la promoción económica y turística y la educación ambiental (11.73%).

Fase III. Resultados del cuestionario para valorar la visión

de la administración local sobre la elaboración de materiales didácticos

En esta sección presentamos los resultados más importantes extraídos del cuestionario contestado por las y los responsables de la elaboración de materiales didácticos en los ayuntamientos de la provincia, atendiendo a las cuestiones vinculadas con el rol asumido por los gobiernos municipales y sus diferentes concejalías ante la elaboración de materiales didácticos y con las tareas realizadas por estos ayuntamientos para desarrollar los materiales.

El cuestionario fue respondido por 80 ayuntamientos (86.02%); las personas que respondieron fueron las determinadas como las responsables de la elaboración de materiales didácticos.

Proceso general de elaboración de los materiales didácticos

La iniciativa de elaboración de materiales didácticos en la administración local forma parte de distintos interlocutoras(es) municipales, predominando: personal técnico municipal (26.73%), de la alcaldía (22.58%) y con algún cargo político de la consejería de educación (18.43%). Cabe señalar que los datos aquí indicados fueron los que más destacaron de los cuestionarios respondidos por la administración local; el 32.26% restante corresponde a otros. Las publicaciones elaboradas por la administración local suelen estar vinculadas con programas municipales, siendo más frecuentes las relacionadas con la planificación de materiales didácticos

sobre programas de igualdad y campañas contra la violencia de género (13.44%), promoción de la lectura y actos literarios (12.73%), promoción turística (9.32%), divulgación e información (8.42%), deportes (7.71%), artes (7.35%), educación para la salud (6.81%) y fiestas y celebraciones (6.63%); estos valores representan las temáticas que tuvieron mayor peso, el 27.59% está dividido entre otras temáticas.

En cuanto a las personas encargadas del diseño de los materiales didácticos, en más de la mitad de los ayuntamientos, lo realiza su propio personal, sea que se trate de quienes tienen un perfil de funcionario o laboral fijo del ayuntamiento (32.28%) o personal temporal o por obra-servicio del ayuntamiento (18.35%). Otros perfiles encargados del diseño son educadoras(es) y animadoras(es) que trabajan en el municipio (26.58%), profesorado de centros educativos (8.23%) y profesorado universitario o investigadoras(es) (5.06%). En relación con los procesos de experimentación de estos materiales didácticos, la mayoría no realiza pruebas piloto o procesos de experimentación de los materiales didácticos (un 44% no lo hace). En cuanto a la publicación, una buena parte de los materiales elaborados con apoyo del ayuntamiento es realizada por una imprenta (42.98%) o directamente por el área de la que depende la publicación del material (41.23%). Respecto de su distribución, normalmente es el ayuntamiento ya sea en sus propias sedes (16.02%), a través de su sitio web (14.87%), de los centros escolares (14.65%) y de los centros educativo-sociales (14.42%).

Características y aspectos formales de los materiales didácticos elaborados por los ayuntamientos

La tipología de los recursos y materiales publicados por los ayuntamientos de la provincia es variada, destacando con los mayores porcentajes los folletos (11.39%), guías turísticas (11.22%) y guías informativas (9.5%), mientras que, de manera muy reducida, se encuentran los libros de texto (0.67%), las enciclopedias y diccionarios (0.17%) y los cómics (1.3%).

Las temáticas predominantes entre los recursos educativos y materiales elaborados por los ayuntamientos son cultura (11.07%), fiestas y celebraciones (9.86%), patrimonio material e inmaterial (8.85%), igualdad (8.25%), medio ambiente (7.65%), animación a la lectura (7.04%), historia (6.84%) y normalización lingüística (4.83%); también destacan entre los menos frecuentes los de contenido científico: química (0.4%), matemáticas (0.4%), biología (1%) y divulgación científica (1%).

El perfil de las personas o colectivos destinatarios de los materiales didácticos diseñados con apoyo de la administración local es muy variado, pueden hacerse clasificaciones por edad, procedencia o profesión, destacando las y los habitantes del municipio (86.25%) y turistas (70%). En este punto es importante resaltar que la pregunta del cuestionario que correspondió a estos valores se realizó para que las administraciones locales identificaran los diversos grupos a los que estaba destinado su material didáctico. Por lo tanto, cada uno de los porcentajes es individual y no es aditivo con el otro.

Según los informantes, el gallego es la lengua predominante en los materiales didácticos publicados por los ayuntamientos (95% de los recursos lo utiliza como idioma vehicular), seguido del castellano (47.5%) y del inglés (23.75%). Existen recursos en otros idiomas, aunque con una presencia residual. Este conocimiento declarado por los ayuntamientos es coincidente con la información recogida en el catálogo de materiales, puesto que el gallego es también la lengua más empleada en los recursos localizados con gran predominancia sobre el resto.

En relación con el empleo de un lenguaje no sexista, 61.25% de los ayuntamientos manifiestan que siempre tienen en cuenta que sus publicaciones empleen un lenguaje no sexista, frente a un 25% que lo hace a veces y un minoritario 3.75% que dice no hacerlo nunca.

Discusión

En general, existe poca tradición de investigación sobre el tema de materiales didácticos. Los estudios en esta área se enfocan en experiencias que presentan ejemplos de diferentes materiales y artículos publicados en contextos locales que revelan una proliferación de enfoques y estilos de estos recursos, lo que genera desconocimiento en las escuelas sobre los materiales didácticos producidos en los municipios (Rodríguez y Papin, 2006).

Respecto de la autoría, se encuentra cierta coincidencia con la investigación de Blanco (2000), que analiza el sexismo en los materiales educativos, y con la literatura sobre formación del profesorado, desarrollo profesional docente y uso de materiales didácticos (Knudsen, 2005; Moreno, 2021; Rego, Cerqueiras y Fernández, 2018; Vaíllo, 2016).

En relación con la formación inicial de las y los autores, conviene destacar que 26.77% son profesionales del ámbito de la educación, una formación que, de acuerdo con Ramos, Castro y Rodríguez Rodríguez (1999) ayuda a

explicar el contexto, estructura y organización didáctica de los materiales. A pesar de la utilidad que tiene la formación docente para su elaboración, es necesario reforzar la formación inicial y continua con respecto al uso de los formatos (Chaparro y Rodríguez, 2020; Vicente, Cores y Rodríguez Rodríguez, 2019; Vidal, Vega y López, 2019) y competencias digitales (Rego y Marín, 2019), para ello es necesario contar con centros educativos dotados de recursos y velar por la actualización y el mantenimiento de los mismos (Santos y Aguilar, 2019), en especial en las zonas rurales.

En relación con la autoría de los materiales didácticos, Vidal, Vega y López (2019) destacaron en su estudio realizado en instituciones de Galicia, Valencia y Canarias que la elaboración de recursos digitales por parte del profesorado es un tema que está pendiente, debido a que requiere de tiempo, conocimientos y disposición, factores con los que no en todos los casos las y los docentes cuentan.

En materia de edición, los resultados de este estudio arrojaron que, en general, destaca la ausencia de grupos editoriales en la publicación de los materiales producidos en los contextos educativos municipales, en contraste con la influencia de las editoriales en el ámbito escolar a través de los libros de texto, coincidiendo con diversas investigaciones (Braga, Rodríguez Rodríguez y Gómez, 2016; Rodríguez Rodríguez y Álvarez, 2017; Rodríguez Rodríguez y Martínez, 2016). La mayoría de los ayuntamientos no comercializan los materiales didácticos y recursos educativos que publican, no tienen repositorios propios, ni registran la publicación a diferencia de otros países como el caso de Portugal, que cuenta con edición municipal (Costa, 2014).

En el análisis de los recursos educativos y materiales didácticos catalogados, la mayoría de los casos localizados responden a una planificación integrada en el marco de un programa municipal del ayuntamiento elaborador del recurso, lo que contribuye a garantizar una continuidad de acciones en el tiempo, aunque no haya una planificación a largo plazo –en la línea de lo apuntado por Parcerisa (2010)– o responden a intereses aislados o puntuales. Investigaciones futuras podrían centrarse en verificar si verdaderamente existe esa continuidad en el tiempo con respecto a la elaboración de materiales didácticos.

Muchos de estos materiales pretenden ofrecer contenidos que no se encuentran presentes en los libros de texto, con el fin de ser alternativa

a la visión “centralista” del currículo (Martínez, 2003, 2008), poniendo el valor en el patrimonio e identidad territorial local (Castro, Rodríguez Rodríguez y Zapico, 2013). Esta alternativa a los libros de texto representa también un aporte de soluciones a problemas municipales mediante una propuesta de renovación metodológica de los materiales didácticos (Gualart *et al.* 2020) y puede ser una respuesta a las peticiones en consenso de diversos docentes.

En el cuestionario aplicado se encontró que hay una baja distribución de los materiales didácticos, lo que indica que no todas las personas acceden a esa información, coincidiendo con el estudio de Muñoz (2012), quien también recoge las dificultades de la población para acceder a la información sobre las actuaciones educativas municipales y la diversidad de procesos para realizar la difusión. Dentro de esa población con dificultad de acceso a la información de materiales didácticos, se encuentra también el mismo profesorado.

En el caso de México, por ejemplo, Guerra Ramos y López Valentín (2011) muestran que a pesar de que se han ido diversificando y han sido incorporados en la práctica educativa, su acceso y disponibilidad es muy variable para las escuelas públicas, por lo que por muy diversificados que estén los materiales didácticos, el libro de texto continúa siendo el más utilizado.

Esta necesidad de incrementar la difusión y el intercambio de materiales didácticos también fue reflexionada por Ghilardi-Lopes *et al.* (2019), quienes reconocen que los docentes en Brasil utilizan los juegos y la creatividad mediante materiales didácticos desarrollados por ellos mismos para la promoción de la conciencia ambiental, cambios de actitudes y creencias; sin embargo, mencionan la necesidad de aumentar la difusión de estos materiales.

Conclusiones

Los materiales didácticos elaborados en el ámbito municipal presentan estructuras muy diversas: algunos son más semejantes al libro de texto en los recursos diseñados para el ámbito escolar, mientras que los diseñados sin intencionalidad instructiva para ámbitos laborales o sociales recurren a diferentes tipos de formatos, estando más abiertos a la adaptación, a las necesidades concretas del municipio y a los cambios sociales, culturales y educativos.

La carencia de una planificación estratégica a mediano-largo plazo para el apoyo a la creación de materiales didácticos por la administración local puede provocar que el trabajo de las y los profesionales y de las instituciones que comparten un mismo ámbito se desarrolle aisladamente y sin un objetivo común.

El profesorado frecuentemente carece de conocimientos de los materiales existentes en las instituciones socioeducativas próximas a las escuelas que contienen propuestas contextualizadas localmente. La adherencia a los libros de texto y la falta de una política adecuada de difusión de los materiales elaborados pueden ayudar a explicar el desconocimiento de estos recursos.

En esta investigación se confirma que en los ayuntamientos de Galicia existe una participación diversa y multidisciplinaria en el diseño y publicación de materiales didácticos, pero sigue siendo un área de oportunidad su difusión, lo cual repercute en su uso, puesto que potenciales destinatarios desconocen su existencia. Con todo, se ha dado “el primer paso”, que es el reconocimiento de la necesidad de complementación del libro de texto convencional con los materiales didácticos y la participación diversa en su elaboración. Futuras investigaciones podrían analizar el incremento en su difusión, la continuidad en el tiempo con respecto a la elaboración de estos materiales, así como la percepción del profesorado sobre su preparación en el manejo de los materiales didácticos tecnológicos.

Referencias

- Aldana, Yeraldine (2019). “Materialese as border thinking: The Multimodal Voice of Bilingual Learning Materials”, *Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 165-186. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.12>
- Álvarez Seoane, Carmen Denébola; Rodríguez Rodríguez, Jesús y Muñoz Moreno, José Luis (2021). “La actuación de los ayuntamientos frente a la elaboración de materiales didácticos”, *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.01
- Area Moreira, Manuel (2017). “La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, vol. 16, núm. 2, pp. 13-28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Area Moreira, Manuel; Parcerisa, Artur y Rodríguez Rodríguez, Jesús (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*, Barcelona: Graó.
- Baron, Naomi (2017). “Reading in a digital age”, *Phi Delta Kappan*, vol. 99, núm. 2, pp. 15-20. <https://doi.org/10.1177%2F0031721717734184>
- Blanco, Nieves (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E. S. O.*, Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- Braga, Tania y Schmidt, María (2011). “The cultural experience as reference to the production of textbooks by teachers and children”, en J. Rodríguez; M. Horsley y S. Knudsen (eds.), *10th International Conference on Textbooks and Educational Media: Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*, Santiago de Compostela: International Association for Research on Textbooks and Educational Media, pp. 315-321.
- Braga, Tania; Rodríguez Rodríguez, Jesús y Gómez, Miguel (2016). “Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales”, ponencia presentada en la *Conferencia Regional Para América Latina IARTEM*, Pereira 7, 8 y 9 de septiembre.
- Bruillard, Eric; Aamotsbakken, Bente; Knudsen, Susanne y Horsley, Mike (2008). “Caught in the web or lost in the textbook?”, E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen, M. Horsley (eds.), *Eighth International Conference on Learning and Educational Media*, Caen: International Association for Research on Textbooks and Educational Media/IUFM.
- Bruillard, Eric; Anichini, Alessandra y Baron, Georges (2019). *Changing media-changing schools?*, Lisboa: International Association for Research on Textbooks and Educational Media.
- Buendía, Leonor; Colas, Pilar y Hernández, Fuensanta (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Caballo, María (1997). *Os modelos organizativos da administración local no horizonte da cidade educadora: realidades e perspectivas no contexto español*, tesis de maestría, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/30839> (consulta: 7 de marzo de 2024).
- Caballo, María (1999). “Los municipios ante la educación: perspectivas para una propuesta educativa enraizada en su entorno”, *Innovación Educativa*, vol. 9, pp. 243-253. <http://hdl.handle.net/10347/5202>
- Campión, Raúl; Esparza, Víctor y Celaya, Luis (2017). “Los contenidos digitales en los centros educativos: situación actual y prospectiva”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, vol. 16, núm. 1, pp. 51-66. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.1.51>
- Candedo, María (coord.) (2002). *A Acción Municipal en Cultura, Deportes e Xuventude na Provincia de A Coruña*, A Coruña: Deputación Provincial de A Coruña.
- Carbonell, Jaume (1995). “Escuela y entorno”, en P. Manzano (ed.), *Volver a pensar la educación*, vol. II, Madrid: Fundación Paideia, pp. 203-216.
- Carvalho, José; Luengo, Ricardo; Casas, Luis y Cubero, Javier (2018). “Para estudiar, ¿mejor el libro impreso o el libro digital?: un estudio exploratorio de naturaleza cualitativa”, *CLAIQ2018*, vol. 1. Disponible en: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=YDOE7ncAAAj&ccstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=YDOE7NCAAAj:O0MA3YP7Y3UC
- Castro, María; Rodríguez Rodríguez, Jesús y Zapico, María (coords.) (2013). *Materiais didácticos e experiencias educativas innovadoras*, Noia: Toxosoutos.
- Castro, Leticia; Rodríguez, Jairo y López, Ramón (2020). “Heritage education under evaluation: the usefulness, efficiency and effectiveness of heritage education

- programmes”, *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 7, núm.1, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00639-z>
- Chaparro, Álvaro y Rodríguez, Raimundo (2020). “Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training”, *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Cortes Generales (1985). “Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de Bases del Régimen Local”, *Boletín Oficial del Estado*, 3 de abril. <https://www.boe.es/eli/es/l/1985/04/02/7>
- Costa, Manuel (2014). “A edição municipal na Póvoa de Varzim”, *Revista Da Universidade de Aveiro*, vol. 3, pp. 111-128. <https://doi.org/10.34624/rua.v0i3.8235>
- Cuenca, José; Estepa, Jesús y Martín, José (2017). “Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria”, *Revista de Educación*, núm. 375, pp. 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- De la Fuente, Lucía (2020). “What the official curriculum for preschool in Galiza states about voice, singing and song: considerations for the design of didactic materials”, en R. M. Vicente Álvarez, C. Gillanders, J. Rodríguez Rodríguez, G. Romanelli y J. Pitt (coords.), *Music education and didactic materials*, Santiago de Compostela: International Association for Research on Textbooks and Educational Media/Grupo de Investigación Stellae. pp. 65-76.
- Fernández, Adriana (2005). *La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículum en el aula*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Fernández, Isabel; Fernández, Raquel y Navarro, Ana (2021). “Creación de materiales didácticos digitales y uso de tecnologías por parte de los docentes de primaria. Un estudio de casos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 85, núm. 1, pp. 39-60. <https://doi.org/10.35362/RIE8514063>
- Gallardo, Isabel; San Nicolás, María y Cores, Antia (2019). “Visiones del profesorado de primaria sobre materiales didácticos digitales”, *Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 47-62. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/512>
- George, Carlos (2018). “Alfabetización digital en la dimensión didáctica de la práctica docente, elementos para su análisis”, *Educiencia*, vol. 3, núm. 2, pp. 30-39. <https://doi.org/10.29059/EDUCIENCIA.V3I2.102>
- Gervás, Jesús y Guerrero, María (2018). “La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 4, pp. 1091-1108. <https://doi.org/10.5209/RCED.54878>
- Ghilardi-Lopes, Natalia; De Souza Pimentel, Douglas; Kremer, Laura; De Almeida, Renato y Meireles, Camila (2019). “Didactic materials as resources for the promotion of coastal and marine Environmental Education”, en N. Ghilardi-Lopes y F. Berchez, (eds.), *Coastal and Marine Environmental Education. Brazilian Marine Biodiversity*, Cham: Springer, pp. 119-133. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05138-9_8
- Goodman, Luisiana (1961). “Snowball sampling”, *The Annals of Mathematical Statistics*, vol. 32, núm. 1, pp. 148-170. <https://doi.org/10.1214/AOMS/1177705148>

- Guallart, Pilar; Velilla, Javier; Cuartero, Nélida; Ferraz, María; Laguna, María; Ollero, Antonio y Rodrigo, Beatriz (2020). “Propuesta de recursos didácticos en línea para trabajar patrimonio, despoblación y territorio en Educación Secundaria Obligatoria. Paisaje, patrimonio cultural y despoblación en territorio mudéjar aragonés”, *Cuadernos de Geografía*, vol. 104, pp. 153-176. <https://doi.org/10.7203/CGUV.104.16783>
- Guerra Ramos, María Teresa y López Valentín, Dulce María (2011). “Las actividades incluidas en el libro de texto para la enseñanza de las ciencias naturales en sexto grado de primaria: análisis de objetivos, procedimientos y potencial para promover el aprendizaje”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.16, núm. 49, pp. 441-470. Disponible en: <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/379>
- Horsley, Mike y McCall, Jim (eds.) (2009). “Peace, democratization and reconciliation in textbooks and educational medi”, *Ninth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media*, Tonsberg: International Association for Research on Textbooks and Educational Media.
- IARTEM y Minister of Education Madagascar (2008). “Understanding and improving the role of textbooks and educational media in a resource challenged enviroment”, *First Interncional Mini-Conference on Textbooks and Educational Media*, Antananarivo: International Association for Research on Textbooks and Educational Media/Minister of Education-Madagascar.
- Johnsen, Egil (1996). *Textbooks in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*, Oslo: Scandinavian University Press.
- Knudsen, Susanne (2005). “Dancing with and without gender – Reflections on gender, textbooks and textbook research”, en M. Hornsley, S. Knudsen y S. Selander (eds.), *Has past passed? Textbooks and educational media for the 21st Century*, Estocolmo: Stockholm Institute of Education Press, pp. 70-89. <http://www.lhs.se/forl>
- Macià, Monica y Garreta, Jordi (2018). “Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 36, núm.1, pp. 239-257. <https://doi.org/10.6018/RIE.36.1.290111>
- Marciniak, Renata y Cáliz, Cristina (2021). “A system of indicators for the quality assessment of didactic materials in online education”, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 22, núm. 1, pp. 180-198. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i1.5069>
- Mareque, Francisco (2012). *Políticas educativas e departamentos municipais de educación en Galicia*, tesis de doctorado, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10347/6165> (consulta: 7 de marzo de 2024).
- Martín, Azucena y Rodríguez, Ana (2017). “La importancia de las competencias digitales e informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural”, *Interacções*, vol. 13, núm. 43, pp. 205-232. <https://doi.org/10.25755/INT.12038>
- Martínez, Jaume (2003). “Políticas do libro de texto e control do curriculum”, en J. Rodríguez (ed.), *Materiais curriculares e diversidade sociocultural en Galicia*, Santiago de Compostela: Concello de Santiago, pp. 41-42.

- Martínez, Jaume (2008). “Los libros de texto como práctica discursiva”, *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 62-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2793153>
- Martínez, Jaume (2010). “La ciudad en el currículo y el currículo en la ciudad”, en J. Gimeno (ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*, Madrid: Morata, pp. 1-28.
- Martínez, Jaume y Rodríguez Rodríguez, Jesús (2010). “El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta”, en J. Gimeno (ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*, Madrid: Morata, pp. 246-249.
- Martínez, Juan y Colomer, Juan (2018). “Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230082>
- Martínez, Marta y Fontal, Olaia (2020). “Dealing with heritage as curricular content in Spain’s Primary Education”, *The Curriculum Journal*, vol. 31, núm. 1, pp. 77-96. <https://doi.org/10.1002/curj.7>
- Mato, Dorinda y Álvarez, Denébola (2019). “La implementación de TIC y MDD en la práctica docente de Educación Primaria”, *Campus Virtuales*, vol. 8, núm. 2, pp. 73-84. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/515>
- Mato, Dorinda; Castro, María y Pereiro, María (2018). “Análisis de materiales didácticos digitales para guiar y/o apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas”, *@tic Revista D’innovació Educativa*, núm. 20, pp. 72-79. <https://doi.org/10.7203/ATTIC.20.12117>
- Merillas, Olaia; Rodríguez, Marta y Ortega, Jesús (2020). “La significación social del patrimonio: análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid”, *Aula Abierta*, vol. 49, núm. 1, pp. 17–24. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.1.2020.17-24>
- Mesa, Ana; Nuñez, Quintín y Chacón, José (2017). “Las políticas educativas en la producción y distribución de materiales didácticos digitales”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, vol. 16, núm. 2, pp. 63-77. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.63>
- Molina, Laura (2018). *Racionalización de competencias locales*, tesis de fin de grado, Jaén: Universidad de Jaén. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10953.1/9438> (consulta: 7 de marzo de 2024).
- Morales, Gisela y Mezquita, Rafael (2018). “La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora”, *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 29. <https://doi.org/10.23824/ASE.V0I29.612>
- Moreno, María (2021). *Análisis de manuales de lengua española para el aula de secundaria desde la perspectiva de género*, tesis de maestría, San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/116168> (consulta: 07 de marzo de 2024).
- Muñoz, José (2012). *Ayuntamientos y desarrollo educativo*, Madrid: Editorial Popular.
- Nova Escola Galega (2015). *Propostas de Nova Escola Galega para a acción política municipal no ámbito educativo*, s.d.e. Disponible en <https://nova-escola-galega.org/>

- almacen/documentos/NEGREFLEXIONSEPROPOSTASELECCIONSGALEGAS2016.pdf (consulta: 7 de marzo de 2024).
- Ortíz, Felipe (2021). *Creatividad, comunicación y cultura: gestión innovadora de proyectos educativo-culturales en la era digital*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Disponible en: <https://catalog.princeton.edu/catalog/SCSB-8359979>
- Parcerisa, Aran (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*, Barcelona: Graó.
- Parcerisa, Aran (2010). “Los materiales didácticos como recurso en la acción comunitaria”, en M. Area, A. Parcerisa y J. Rodríguez (eds.), *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*, Barcelona: Graó, pp. 15-29.
- Piñeiro, Valeriano; Igartua, Juan y Rodríguez, Isabel (2018). “Implicaciones identitarias en la divulgación del patrimonio cultural a través de internet: un estudio desde la teoría del Framing”, *Communication & Society*, vol. 31, núm. 1, pp. 1-22. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10171/54616>
- Piquer, Marc; Ahedo, Josu y Planella, Jordi (2017). “Ciudad educadora, desde la relación: educación, integración, ciudad y comunicación”, *Kult-Ur*, vol. 4, núm. 8, pp. 327-354. <https://doi.org/10.6035/KULT-UR.2017.4.8.13>
- Ramos, Rafael; Castro, María y Rodríguez Rodríguez, Jesús (1999). “Profesores, universidad y ayuntamiento en un marco de colaboración para la elaboración de materiales didácticos”, *Campo Abierto*, núm. 16, pp. 137-150. <https://tejuelo.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3193>
- Real, Carolina (2019). “Materiales didácticos digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI”, *3C TIC. Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, vol. 8, núm. 2, pp. 12-27. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.12-27>
- Rego, Laura; Cerqueiras, Eva y Fernández, Raquel (2018). “The representation of social diversity in educational multimedia materials”, *@tic Revista D'innovació Educativa*, núm. 20, pp. 63-71. <https://doi.org/10.7203/attic.20.12118>
- Rego, Laura y Marín, Diana (2019). “Las visiones del alumnado sobre los materiales didácticos digitales en España”, *Educar em Revista*, vol. 35, núm. 77, pp. 79-94. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68491>
- Rodríguez Rodríguez, Jesús (2010). “La educación en los escenarios comunitarios. Implicaciones para los materiales didácticos”, en M. Area, A. Parcerisa y J. Rodríguez (eds.), *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*, Barcelona: Graó, pp. 31-48. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3235511>
- Rodríguez Rodríguez, Jesús; Horsley, Mike y Knudsen, Susanne (2011). “Local, national and transnational identities in textbooks and educational media”, en J. Rodríguez; M. Horsley y S. Knudsen (eds.), *10th International Conference on Textbooks and Educational Media: Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*, Santiago de Compostela: International Association for Research on Textbooks and Educational Media.
- Rodríguez Rodríguez, Jesús y García, Iván (2011). “La elaboración de los materiales didácticos en los contextos educativos municipales”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, núm. 3, pp. 133-153.

- Rodríguez Rodríguez, Jesús y Martínez, Jaume (2016). “Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital”, *Cadernos CEDES*, vol. 36, núm. 100, pp. 319-336. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171317>
- Rodríguez Rodríguez, Jesús y Álvarez, Denébola (2017). “A investigação sobre manuais escolares e materiais curriculares”, *Revista Lusófona de Educação*, vol. 36, núm. 36, pp. 9-25. <https://doi.org/10.24140/ISSN.1645-7250.RLE36.01>
- Rodríguez Rodríguez, Jesús y Paiva, Margarida (2017). “Learning difficulties in textbooks and didactic materials in Portugal”, *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 3, pp. 765-784. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707154684>
- Rodríguez Rodríguez, Jesús y Loureiro, Cristina (2019). “Análisis del Proyecto de Educación Digital (E-DIXGAL): la visión del profesorado de educación Primaria”, *Digital Education Review*, núm. 36, pp. 171-189. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.171-189>.
- Rodríguez Rodríguez, Jesús; García, Tania; Moreno, José y Álvarez, Carmen (2021). “Recursos educativos y materiales didácticos en contextos sociocomunitarios”, *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, núm. 39, pp. 15-17.
- Rodríguez, Xosé y Papin, Susana (2006). “Recursos e materiais didácticos do Departamento de Educación e de Mocidade do concello de Santiago de Compostela”, en J. Rodríguez (ed.), *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*, Santiago de Compostela: Nova Escola Galega, pp. 85-111.
- San Martín, Alonso y Peirats, José (2018). “Controversias en la transición del libro de texto en papel y electrónico a los contenidos digitales”, *RED. Revista de Educación a Distancia*, vol. 56, núm. 5. <https://doi.org/10.6018/red/56/5>
- Santos, María y Aguilar, Anabel (2019). “Visiones del profesorado de educación primaria sobre la creación y uso de materiales didácticos digitales en las aulas”, *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, núm. 8, pp. 103-114. <https://doi.org/10.30827/digibug.58488>
- Schmidt, María y Braga, Tania (2006). “Recriando histórias: A produção de materiais de ensino a partir da história local”, en J. Rodríguez (coord.), *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*, Santiago de Compostela: Concello de Santiago/Nova Escola Galega, pp. 113-137.
- Serrano, Bianca y De la Herrán, Agustín (2017). “Percepciones de las familias inmigrantes latinoamericanas en España sobre el espacio educativo: giro dialógico-decolonial”, *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, núm. 134, pp. 411-428. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i134.2661>
- Shuttleworth, Martyn (2008). “Validez y fiabilidad”, *Explorable* (sitio web). Disponible en: <https://explorable.com/es/validez-y-fiabilidad> (consulta: 7 de marzo de 2024).
- Shuttleworth, Martyn (2009). “Validez interna”, *Explorable* (sitio web). Disponible en: <https://explorable.com/es/validez-interna> (consulta: 7 de marzo de 2024).
- Travé González, Gabriel; Soto Rosales, Antonio y Travé González, Gabriel (2022). “Teachers’ Notions about the Curricular Elements Presented in Textbooks and Teaching Materials”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 12, núm. 1. <https://doi.org/10.17583/remie.8336>

- Vaíllo, María (2016). “La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?”, *Tendencias Pedagógicas*, vol. 27, pp. 97-124. <https://doi.org/10.15366/TP2016.27.003>
- Vicente, Rosa; Marín, Diana y Cepeda, Olga (2018). “Análisis de materiales musicales didácticos para Primaria en la escuela digital”, *Revista Electrónica de LEEME*, núm. 42, pp. 1-15. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.10942>
- Vicente, Rosa; Cores, Antia y Rodríguez Rodríguez, Jesús (2019). “La percepción de los docentes de Primaria sobre los materiales didácticos digitales musicales”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, vol. 18, núm. 2. <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.31>
- Vidal, María; Vega, Ana y López, Silvia (2019). “Uso de materiales didácticos digitales en las aulas de Primaria”, *Campus Virtuales*, vol. 8, núm. 2, pp. 103-119. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/516>

Artículo recibido: 2 de junio de 2022

Dictaminado: 13 de marzo de 2023

Segunda versión: 26 de febrero de 2024

Tercera versión: 27 de febrero de 2024

Aceptado: 8 de marzo de 2024

Valenti, Giovanna (coord.) (2022). *Una aproximación a la equidad educativa en México a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria*, Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores/Universidad Autónoma Metropolitana.

UNA APROXIMACIÓN A LA EQUIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO A TRAVÉS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS EFICACES DE NIVEL PRIMARIA

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES

Existen distintas formas de acercarnos por primera vez a una obra académica, por ejemplo, apreciar su estructura y proceso de construcción; valorar sus propósitos y aportes al conocimiento; analizar sus anclajes teóricos y metodológicos e incluso, perfilar sus posibles implicaciones para incidir en las múltiples esferas de nuestra sociedad.

Sobre el libro *Una aproximación a la equidad educativa en México a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria*, obra coordinada por Giovanna Valenti Nigrini, ofreceré algunos atisbos invitando a leer la obra en su conjunto, la cual, resulta por demás sugerente en tanto refrenda la premisa de que la escuela importa e incide en el aprendizaje del estudiantado, en particular, de aquellos que provienen de orígenes socioeconómicos y culturales desfavorecidos. Además, proyecta la relevancia de “mirar hacia el interior de cada escuela y entender cómo construyen sus propios procesos de éxito y, sobre esta base, repensar la creación e incorporación de nuevas políticas y programas educativos” (Valenti, 2022:8).

En cuanto a su estructura, la obra se integra de cuatro apartados: a) *Marco de la investigación* –donde se describen las bases analíticas sus-

Gabriela de la Cruz Flores: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, Ciudad de México, México. CE: gabydc@unam.mx / <https://orcid.org/0000-0001-8997-1636>

tentadas en el enfoque de eficacia escolar mancomunadas con enfoques sociológicos de la investigación— y, además, se expone el diseño metodológico; *b) Análisis cuantitativo. Factores determinantes para la eficacia escolar en México*, aquí las y los autores examinan resultados de pruebas a gran escala elaboradas en México e identifican información relevante a la luz de los propósitos de la obra; *c) La eficacia escolar en México* integra diversos estudios de caso de escuelas: ocho caracterizados como eficaces y cinco no eficaces, además, incluye una sección donde se enuncia una alternativa para el estudio cualitativo de la eficacia escolar. Por último, el apartado *d) Conclusiones generales y agenda de investigación futura* puntualiza los principales hallazgos y enumera líneas de acción para los tomadores de decisiones en política educativa.

Al adentrarnos en la lectura inicial de la obra descubrimos el arduo trabajo de la investigación, fruto de un proyecto que gozó de financiamiento a través de fondos del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) y la relevancia del trabajo colaborativo enraizado con procesos de formación de nuevos investigadores. En palabras de la coordinadora del proyecto:

Luego de diez años de trabajo de reflexión y de revisar detenidamente las teorías e investigaciones que habían confrontado y dialogado con las explicaciones basadas en la determinación del origen sociocultural y cultural en los aprendizajes de los niños y niñas, nos planteamos la interrogante: ¿pueden las escuelas contrarrestar los efectos de la desigualdad en México? Esta pregunta marcó la pauta para conformar un equipo de investigación [...] para el desarrollo del proyecto que titulamos: “Análisis de alternativas de gestión escolar para superar los efectos de la desigualdad social en el logro educativo” (Valenti, 2022:2).

Para quienes nos dedicamos al campo de la investigación, en particular la educativa, la evocación del trabajo colaborativo, multi, inter y transdisciplinario alienta la conformación de grupos y pugnar por métricas de la producción académica que reconozcan la integración de redes como cimiento para la construcción de conocimiento en las ciencias sociales y en las humanidades.

Las y los autores de la obra colocan en el centro una serie de preguntas de alta trascendencia para nuestro sistema educativo marcado por grandes desigualdades y asimetrías:

¿Cuáles son los factores que influyen en la probabilidad de que los estudiantes puedan superar el efecto de la condicionante del origen socioeconómico y cultural?; ¿cómo es posible el logro de los aprendizajes y el bienestar de los actores educativos en las escuelas con estas características de alta marginalidad?; ¿de qué forma se construyeron estas prácticas eficaces y cómo se consolidaron en el tiempo?; ¿qué sucede en escuelas que presentan condiciones similares, pero que obtienen resultados educativos desfavorables? (Valenti, 2022:13).

Para dar respuesta a estas preguntas se configuran anclajes conceptuales sustentados en el enfoque de escuelas eficaces, las perspectivas de la sociología de las organizaciones y la teoría de los rituales de interacción. Al respecto, se destaca la construcción de un dispositivo teórico potente basado en un análisis sistemático y riguroso del estado de la cuestión, el cual permite definir dimensiones –involucramiento docente, gestión institucional e involucramiento familiar para el logro de los aprendizajes– y categorías de análisis, además de perfilar un entramado sistémico para indagar la labor de las escuelas y sus agentes. Es decir, se parte de una visión sistémica que reconoce la interacción e influencia mutua que tienen las variables escolares no solamente en el logro de la eficacia, sino en el rendimiento del alumnado. Los sistemas escolares se conciben como “capas anidadas” en las que la capa externa –*la escuela*– establece el contexto para la capa adyacente –*el aula*– (Purkey y Smith, 1983).

En torno al encuadre metodológico, se utiliza un enfoque mixto y con esmero se “muestra de manera clara que el objeto de esta investigación requiere de una mirada compleja y multidisciplinaria, lo que obliga a utilizar tanto métodos cuantitativos y cualitativos, mismos que, de manera conjunta, llevan a plantear un abordaje mixto” (Valenti, 2022:44). Esta aproximación metodológica se destaca por su combinación parsimoniosa, detallada, rigurosa y meticulosa, atributos que invitan a recuperarse como recursos didácticos para cursos de metodología en pregrado y posgrado.

Los hallazgos encuentran paralelismos importantes con investigaciones previas. Por ejemplo, en la dimensión involucramiento docente en consonancia con el enfoque de escuelas eficaces en las aulas es posible identificar algunos factores de peso que intervienen en los aprendizajes y, más específicamente, en su rendimiento. Scheerens y Creemers (1989), en su trabajo clásico sobre la conceptualización de las escuelas eficien-

tes, sostienen que las condiciones en el aula pueden explicar una mayor proporción del rendimiento del alumnado, dado que es allí en donde se concretan los contenidos curriculares. Los autores ponen especial énfasis en las características de la instrucción, de las que destacan tres aspectos: la oportunidad de aprender, que es el tiempo destinado en aula para cada materia; la calidad de la instrucción, que alude a la claridad y la estructura de la enseñanza y el aprendizaje de dominio, que tiene que ver con los contenidos curriculares. En los diferentes casos de escuelas eficaces expuestos en la obra fueron constantes la excepcionalidad de características de la instrucción y el compromiso del profesorado.

Por su parte, Murillo (2007) sintetiza los factores que favorecen la eficacia en el aula, entre ellos: un contexto de aprendizaje que coadyuve al trabajo de las y los estudiantes; un enfoque centrado en la calidad y la cantidad de la enseñanza y el aprendizaje; el desarrollo de la enseñanza; altas expectativas del profesorado, las madres, los padres y el propio estudiantado sobre su rendimiento. Estos factores también se observan en los casos expuestos en la obra, además, se documenta con detalle el papel de las escuelas y las familias, recuperando la noción de capas anidadas de Purkey y Smith (1983), es decir, no operan de manera aislada, sino que es la forma en que se integran y se adaptan a cada contexto lo que determina los niveles de eficacia.

Una escuela se considera eficaz “si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2003:2). Lo anterior tiene tres implicaciones importantes: *a)* que los centros educativos deben aportar al progreso del estudiantado, es decir, añadir valor a los aprendizajes; *b)* que las escuelas tienen que construir condiciones de equidad de manera que sean buenas para todas(os), esto es, no hay eficacia si se renuncia a la equidad; y *c)* que la eficacia tiene que verse reflejada en el desarrollo integral del estudiantado, no solo en el valor añadido de determinadas materias (Horn, 2007; Murillo, 2003). Estas implicaciones cobran relieve en los casos expuestos de escuelas eficaces pues, pese a las condiciones adversas y a la vulnerabilidad de la población escolar, los centros escolares promueven la equidad, la inclusión, la participación y el aprendizaje exitoso de todo el estudiantado.

Los aportes del libro al campo de la investigación educativa con un fuerte componente sociológico son vastos y redundan también en aportes

metodológicos significativos para perfilar nuevas líneas y proyectos de investigación. Parafraseando algunos hallazgos, se destacan:

- 1) La huella de personajes icónicos que instituyeron prácticas escolares exitosas las cuales quedaron asentadas en valores como el compromiso y la responsabilidad con la escuela y la mejora del quehacer docente;
- 2) la transmisión de dichos valores a la comunidad adquiriendo un sentido colectivo;
- 3) para dar continuidad a las prácticas y procesos escolares exitosos es necesario mantener vigentes los objetivos, las expectativas, los valores y las metas comunes;
- 4) es vital la construcción conjunta de los objetivos con los docentes fundadores y, con ello, refrendar un legado entre las nuevas generaciones;
- 5) hay una asociación positiva entre el grado en que confían las y los miembros de la escuela en sus capacidades, valoran su trabajo, su sentido de pertenencia y altas expectativas hacia sus estudiantes con la apertura hacia la integración de nuevos integrantes e incorporación de acciones a la vida escolar;
- 6) las escuelas implican diversas áreas, empero, son pocas las que logran atender todas las áreas de manera equilibrada, por ello, es importante comprender que el proceso hacia la eficacia es progresivo y no lineal;
- 7) la figura de un líder es relevante, ya sea un(a) docente, un grupo o el(la) mismo(a) director(a), quien cuenta con legitimidad y carisma para proponer ideas nuevas o mantener los procesos;
- 8) la rotación docente y directiva ha afectado la integración escolar y debilitado algunos procesos que enrarecen al clima escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las instituciones escolares en general;
- 9) el contexto y el entorno desempeñan un papel relevante en la emergencia del fenómeno de la eficacia escolar, y
- 10) conformar rituales de interacción exitosos, esto es, que la práctica docente y directiva trascienda hacia sentimientos de satisfacción y orgullo.

Sobre los casos de las escuelas no eficaces, el análisis de los cinco casos permite apreciar que necesitan considerarse en conjunto teniendo en cuenta sus componentes contextuales (macro), sus interacciones (meso) y los valores, objetivos, metas, sentimientos de pertenencia y membresía de sus agentes (micro).

En síntesis, los resultados permiten identificar dos conjuntos de condiciones que favorecen a las escuelas eficaces: uno es el conjunto de “sentido de comunidad” con “currículum de calidad” y el segundo es la “participación de la comunidad” con “buen clima escolar y de aula”. En palabras de las y los autores: “Reinterpretando lo anterior, se puede sustraer que ambos conjuntos tienen en común la relación o interacción de los agentes escolares, elemento cardinal del argumento de esta investigación para explicar el éxito o fracaso escolar” (Valenti, 2022:345).

En aras de delinear una agenda para la política educativa, las y los autores refieren que los resultados subrayan la importancia de que los programas educativos ofrezcan mayor autonomía a las escuelas y que el acompañamiento por parte de las autoridades se oriente a identificar buenas prácticas mas no a intervenir o a sobrecargar con demandas que poco favorecen la labor escolar; reconocer actitudes, acciones y prácticas escolares asociadas a logros educativos y al bienestar del alumnado y de las comunidades escolares en su conjunto, aquí la labor de las y los asesores técnicos pedagógicos y de supervisores escolares es sustancial; por su parte, el desarrollo profesional docente debiera encaminarse a modelos de formación que permitan intercambios y experiencias de aprendizaje en las escuelas, de tal suerte que recuperen las vivencias de los colectivos docentes y la labor *in situ*, tal como ha quedado documentado en múltiples experiencias de formación colaborativa docente (González-Weil, Gómez Waring, Ahumada Albayay, Bravo González *et al.* 2014; Krichesky y Murillo, 2018; Orozco, 2005).

A manera de cierre, y coincidiendo con las y los autores de que no hay caminos únicos para favorecer escuelas eficaces o escuelas de equidad, cabe resaltar la relevancia de los planes de mejora reconociendo que los cambios pueden llevar tiempo y que las acciones planeadas deben conducirse con base en los ritmos y el contexto de la organización escolar, procurando mantener involucrada a toda su comunidad (Ainscow, 2011). Asimismo, es necesario entender que hay contingencias que el plan de mejora no puede prever desde el inicio, de ahí la relevancia de darle seguimiento y de ser necesario reorientarlo. Por último, “hay que considerar la mejora como un proceso que implica a todos los interesados, mantiene informado a todo el mundo de las intenciones y acciones y es continuo, porque los planes iniciales han de reconfigurar respuestas a las nuevas circunstancias”

(Ainscow, 2011:212). Enhorabuena a las y los autores por la obra que abre nuevas preguntas y propuestas metodológicas para acercarnos desde las escuelas a sociedades más justas y equitativas.

Referencias

- Ainscow, Mel (2011). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid: Narcea.
- González-Weil, Corina; Gómez Waring, Melanie; Ahumada Albayay, Germán; Bravo González, Paulina; Salinas Tapia, Exequiel; Avilés Cisternas, Damián; Pérez, José Luis y Santana Valenzuela, Jonathan (2014). “Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51, núm. 2, pp. 75-85. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.6>
- Horn, Andrea (2007). “Identificando escuelas eficaces en el Movimiento de Educación Popular e Integral Fe y Alegría”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm.5e, pp. 205-209.
- Krichesky, Gabriela J. y Murillo, F. Javier (2018). “La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos”, *Educación XXI*, vol. 21, núm. 1, pp. 135-155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Murillo, F. Javier (2003). “Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 1, vol. 1, pp. 1-14.
- Murillo, F. Javier (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Orozco, Rosibel (2005). “El trabajo pedagógico colaborativo como metodología para la formación profesional durante la práctica supervisada”, *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. 6, núm. 11, pp. 57-71.
- Purkey, Stewart y Smith, Marshall (1983). “Effective schools: A review”, *Elementary School Journal*, vol. 83, núm. 4, pp. 426-452.
- Scheerens, Jaap y Creemers, Bert (1989). “Conceptualizing school effectiveness”, *International journal of educational research*, vol. 13, núm. 7, pp. 691-706
- Valenti, Giovanna (coord.) (2022). *Una aproximación a la equidad educativa en México a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria*, Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores/Universidad Autónoma Metropolitana.

Reseña recibida: 18 de enero de 2024

Aceptada: 3 de abril de 2024

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente Instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales y brinda información adicional, de utilidad para la postulación de contribuciones.

I. Idioma de publicación

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE

Artículos de investigación

El artículo es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica en el área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

Reseñas críticas

La reseña presenta una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo ubicando su contribución a un campo de problemas y, preferentemente, su relación con otras obras relevantes del tema, de ahí que la inclusión de bibliografía adicional se considere adecuada. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, por lo que no aceptará reseñas únicamente descriptivas.

III. Postulación de originales

Todo trabajo postulado deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx.

Por la naturaleza de la RMIE, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en este Instructivo (ver apartado IV).

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de la RMIE para la gestión de la contribución.

Los documentos requeridos para iniciar el proceso de postulación son: la carta de declaratoria de originalidad y el texto de la contribución.

Carta de declaratoria de originalidad. Documento en el que se presentan los siguientes datos: nombre(s) de autor (es), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y función en el desarrollo de la investigación, y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Ninguna parte de su contenido ha sido previamente difundida en algún otro medio e idioma.
- c) El documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Se contó con prácticas éticas científicas para el proceso de investigación y redacción del documento.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflicto de interés en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por

parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegó para la postulación de la contribución.

El formato de la carta de declaratoria de originalidad podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

Texto de la contribución. Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos. Las indicaciones técnicas aparecen en el apartado IV de este Instructivo.

Si la contribución cuenta con los documentos y características especificados en este Instructivo, en un máximo de dos días hábiles, el autor recibirá el *comprobante de recepción*, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.

Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la *carta de cesión de derechos patrimoniales* al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto. El formato de la carta de cesión de derechos patrimoniales podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzgue pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.

La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

IV. Características técnicas de las contribuciones

a) Extensión

Los *artículos de investigación* tendrán una extensión entre seis mil y nueve mil palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el apartado de Estructura de la contribución.

Las *reseñas críticas* tendrán una extensión máxima de cinco mil palabras.

b) Información de autoría

Tanto los artículos de investigación como las reseñas incluirán en la primera página la siguiente información:

- Título breve del trabajo, que refiera claramente el contenido.
- Autor(es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
- Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
- Dirección postal institucional.
- Teléfono.
- Dirección de correo electrónico.
- Registro ORCID.

Salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.

c) Estructura de las contribuciones

El artículo de investigación tendrá la siguiente estructura:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Resumen:** objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- **Palabras clave:** de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de iresie (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>)
- **Texto de la contribución:** los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.¹

-
- **Bibliografía:** deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos abajo.

La reseña crítica incluirá:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Contenido:** el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- **Bibliografía** adicional si es el caso.

d) Tablas y figuras

Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (es decir, sin tener que recurrir al texto para su comprensión), siempre serán referidas dentro del texto y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto.

Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel).

Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, éstos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.

e) Notas a pie de página

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

f) Siglas y acrónimos

Debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, sólo irá la primera letra con mayúscula: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

g) Referencias bibliográficas

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en el formato que se indica en este Instructivo. Sólo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar el registro de identificador digital (DOI, por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guion), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis sólo se incluyen el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán hasta tres de ellos y a partir del cuarto se agregará *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Artículos:

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

Libros:

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

Capítulos de libros:

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yáñez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en

la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

Ponencias:

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Documentos en línea:

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Elsa Naccarella
revista@comie.org.mx

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
Directora
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Por medio del presente documento, los que suscriben [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], sometemos este trabajo para evaluación y publicación a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–. Asimismo, declaramos bajo protesta de decir verdad, que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento, se contó con prácticas éticas científicas de investigación.

-
- e) Aceptamos la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial (ver Criterios de evaluación).
 - f) Todos los autores somos responsables del contenido; y el primer autor (nombre) asumo la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; y los demás autores fuimos responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
 - g) Asumimos la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que nos comprometemos también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
 - h) En caso de que se hayan presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicamos que los acuerdos fueron: XXXXXX.
 - i) Que el trabajo presentado contó con el financiamiento de (indicar instituciones o nombre del fondo).
 - j) La información recuperada de trabajos previos dentro del texto, fueron debidamente citados mediante citas textuales y paráfrasis mediante la norma Harvard. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, excluimos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y al equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
 - k) Reconocemos que, en caso de que nuestra contribución sea aceptada para publicación, será difundida por primera vez en la RMIE, la cual cuenta con una política de acceso abierto, y será difundida bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la revista, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

-
- l) En caso de que sea aprobada nuestra contribución, respetamos la fecha designada por el Comité Editorial para la publicación del texto.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los _____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 1/AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

ORCID ID:

Institución de adscripción:

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 2]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 3]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajigar
Directora
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

rrevista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 30, 31, 33, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y demás aplicables de la Ley Federal del Derecho de Autor, los que suscriben, [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], el cual fue postulado el día XX del mes XXX del año XXX, y que fue aprobado para su publicación el día XX del mes X del año XXX en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–, declaramos bajo protesta de decir verdad, que este trabajo:

1. Es original.
2. Para su realización, tanto en el proceso de investigación como en el de la redacción del documento, se contaron con prácticas éticas científicas.
3. Es inédito, por lo cual no ha sido postulado de forma simultánea a otras revistas y no ha sido difundido en otras plataformas y/o medios, ni en otro idioma.

4. Que las imágenes, gráficos y tablas dentro del documento son de nuestra autoría y, en caso de que sean de otros trabajos, contamos con los permisos necesarios para su reutilización.
5. La información recuperada de trabajos previos dentro del texto fue debidamente citada mediante citas textuales y paráfrasis con las indicaciones señaladas el Instructivo para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, exoneramos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y al Equipo Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
6. Asumimos toda responsabilidad legal y económica del contenido y opiniones incluidas en el trabajo publicado, así como de las consecuencias derivadas de la publicación del mismo.
7. Todos los autores participaron de forma activa en el proceso de elaboración del documento y se dan los créditos correspondientes.
8. Aceptamos los resultados derivados de la revisión editorial y de los árbitros, por lo que realizamos las modificaciones requeridas.
9. Aprobamos la totalidad del contenido y la versión editada por el equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
10. Aprobamos la fecha designada para la publicación del texto.
11. Conocemos la política de acceso abierto de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y aceptamos que nuestro artículo se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que esta fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, asignando los vínculos correspondientes a la primera versión publicada del documento en esta publicación.
12. Que la publicación de nuestro artículo/reseña crítica en esta revista es sin fines de lucro, persiguiendo la difusión de conocimiento científico y cultural, por lo que no se genera ninguna regalía o remuneración económica por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

De acuerdo con lo anterior, cedemos los derechos patrimoniales de nuestro trabajo –y todos los elementos incluidos en él– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, para llevar a cabo la primera publicación del documento en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, así como autorizamos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, la reproducción de este por tiempo indefinido en cualquier medio, formato, versión e idioma, así como en las bases de datos y colecciones en las que se encuentra indizada la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

Nombre completo: [AUTOR 1]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

Nombre completo: [AUTOR 2]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Proceso para el dictamen de textos en RMIE

Los textos sometidos a dictamen para su posible publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) son evaluados en tres fases:

- 1a) *Evaluación del equipo editorial y la dirección de la RMIE.* Comprende la verificación de formato (extensión, estructura y bibliografía), así como una apreciación general de pertinencia temática (si es una investigación educativa y/o de interés para la revista en este momento) y calidad de redacción, y una valoración global de la calidad científica del texto y su aporte al campo temático en que se inscribe. Los textos que no satisfacen alguno o varios de estos elementos pueden ser rechazados en esta etapa.
- 2a) *Evaluación del Comité editorial.* La dirección de RMIE distribuye los manuscritos enviados entre los integrantes del Comité Editorial, quienes los eligen según su interés o área de especialidad. La evaluación en esta fase puede aceptar o rechazar textos. En caso de aceptación, se solicita al evaluador la propuesta de posibles lectores para realizar el dictamen académico formal.
- 3a) *Dictamen académico doble-ciego.* Los textos aprobados en etapa anterior son enviados a dictaminadores pares académicos, quienes toman la decisión final sobre la publicación o no de los manuscritos enviados. Generalmente dos dictaminadores se encargan de esta tarea y en caso de discrepancia se solicita un tercer dictamen.

Las dos primeras etapas no constituyen una evaluación de fondo que deba ser argumentada con amplitud; ello corresponde a los dictaminadores. Las

evaluaciones del equipo editorial, la dirección de la revista y su Comité Editorial son un control de calidad, útil para seleccionar los trabajos que mejor se ajustan a las características, objetivos y perfil académico de la RMIE y, ya sea en la primera o en la segunda fase, siempre comprende la verificación de la originalidad del texto mediante software antiplagio.

La RMIE seguirá el mismo procedimiento para la distribución de manuscritos al Comité Editorial (incluirá al Consejo Editorial, si fuese necesario por el volumen de textos a dictaminar). En esa etapa se espera de los integrantes del Comité: *i*) una decisión (artículo no publicable o artículo para ser dictaminado), *ii*) la expresión de una razón principal en caso de rechazo, y *iii*) la sugerencia de dictaminadores académicos para los textos que superen los primeros filtros.

Criterios de calidad

El criterio fundamental que orienta la selección de textos para ser dictaminados es su calidad académica. En este sentido, los trabajos propuestos a la RMIE implican un avance en la comprensión de los fenómenos estudiados; se ubican en los debates actuales de los temas analizados; incorporan una discusión conceptual; incluyen referencias a otras experiencias y estudios sobre el tema; valoran los resultados de otros estudios, y presentan una bibliografía pertinente y actualizada, como se precisa con más detalle en el siguiente punto (Criterios de contenido). Se consideran, además, los siguientes criterios:

- a) Pertinencia.* Los artículos de investigación para la RMIE deben abordar una problemática educativa específica, que puede corresponder a cualquier área o campo de la investigación en educación, así como a cualquier enfoque conceptual o metodológico de la misma. El contenido debe permitir identificar el área temática a la que corresponde la investigación. Se considera prioritaria la publicación de textos que contribuyan al avance del conocimiento en las disciplinas de la investigación educativa.
- b) Relevancia.* Se considera prioritaria la publicación de trabajos de investigación que analicen temas, condiciones y problemáticas educativas contemporáneas, y cuyos resultados contribuyan a su comprensión, a

la argumentación crítica fundada, e incluso al diseño de alternativas y soluciones.

- c) *Alcance*. Son aceptables estudios macro o micro, comparativos o de caso. También son aceptables evaluaciones y reportes analíticos de intervenciones y sistematización de experiencias, desarrollo de metodologías, instrumentos, técnicas o tecnologías, siempre y cuando incluyan datos originales sobre su aplicación. En el caso de instrumentos, es imprescindible señalar las fases para su construcción (o adaptación) así como los métodos de confiabilidad y validez utilizados, y los resultados obtenidos en cada fase.

Criterios de contenido

Se espera que los artículos de investigación propuestos a la RMIE satisfagan requisitos básicos de la comunicación académica del género. Principalmente los siguientes:

- a) *Presentación del problema*. El texto debe hacer una presentación clara del problema u objeto de estudio, así como de los objetivos o preguntas de investigación, contexto, relevancia del estudio, entre otros elementos.
- b) *Revisión de la literatura relevante*. El texto debe incluir una revisión general o específica del “estado del arte” del conocimiento del tema de estudio, así como la referencia a los estudios relevantes sobre el mismo. Asimismo, el texto debe presentar y discutir los principales elementos conceptuales o teóricos que dan sustento al análisis del problema u objeto de estudio. La revisión de la literatura y el encuadre conceptual del texto puede estar incluido en la sección introductoria o bien en una sección específica.
- c) *Presentación de la metodología*. El texto debe describir con claridad, y de preferencia justificar, el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Según la metodología empleada, se debe incluir la presentación de las técnicas, modelo(s), validez estadística de muestras, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, estructuras de códigos y categorización de datos, entre otras posibilidades.

d) *Presentación y análisis de resultados.* El texto debe incluir la presentación de los principales resultados y hallazgos de la investigación, así como el análisis de su significado en términos del marco conceptual correspondiente y del problema de investigación planteado.

e) *Conclusiones.* Los textos deben incluir una sección de conclusiones, que puede tener otra denominación, pero su contenido debe presentar respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación, así como las principales consecuencias teóricas y, en su caso, prácticas de los resultados.

Criterio de forma

Los artículos de investigación presentados a la RMIE deben satisfacer los criterios de forma exigibles a un trabajo académico de alta calidad: redacción clara, coherencia argumental, uso adecuado de elementos gráficos (tablas y figuras), pertinencia y actualidad de las referencias bibliográfica, entre otros aspectos (ver Instructivo para autores).

Resultado de la evaluación

El resultado de la dictaminación puede ser, según la guía de dictamen:

- 1 Aceptado (con modificaciones menores)
- 2 Condicionado a una revisión y nueva presentación en el siguiente mes a la recepción del dictamen
- 3 Rechazado

En caso de que los dictámenes no sean coincidentes la resolución será:

- 1 – 2 Valdrá 2 (se pedirá que se incorporen las modificaciones propuestas)
- 1 – 3 Se enviará a un tercer árbitro; al haber tres lectores y dos de ellos hayan dado un dictamen similar (según este criterio) se descartará el dictamen disidente
- 2 – 3 Valdrá 3

Los dictámenes son inapelables.